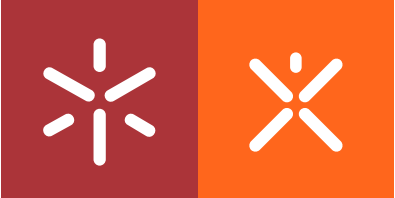


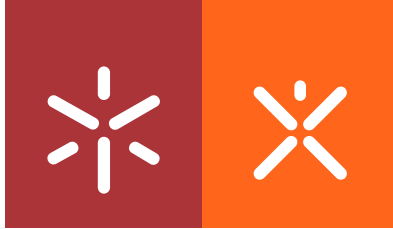


**Propaganda do Estado Novo
como Evidência Histórica: ideias de
estudantes do 12º ano de escolaridade**

José Pedro da Costa e Lopes

Universidade do Minho
Instituto de Educação





Universidade do Minho
Instituto de Educação

José Pedro da Costa e Lopes

**Propaganda do Estado Novo
como Evidência Histórica: ideias de
estudantes do 12º ano de escolaridade**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino
Básico e no Ensino Secundário

Trabalho efetuado sob a orientação da
**Professora Doutora Marília José do Gago Alves
Quintal**

Direitos de autor e condições de utilização do trabalho por terceiros

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição
CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Agradecimentos

Gostaria de agradecer à minha orientadora, professora doutora Marília Gago pela forma como orientou o meu trabalho e pelo apoio e disponibilidade demonstrados, ao longo da elaboração do mesmo.

Gostaria igualmente de agradecer à professora cooperante pelo apoio ao longo de todo o estágio.

Agradeço ainda à minha família, nomeadamente aos meus pais por todo o apoio que me deram ao longo dos últimos dois anos e à minha namorada que sempre me apoiou em todos os momentos.

Declaração de Integridade

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Propaganda do Estado Novo como Evidência Histórica: ideias de estudantes do 12º ano de escolaridade

Resumo

No presente relatório de estágio é apresentada a implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, com o seguinte tema: “Propaganda do Estado Novo como Evidência Histórica: ideias de estudantes do 12º ano de escolaridade”. O projeto foi implementado com os estudantes do Ensino Secundário Recorrente, no 12º ano de escolaridade, numa escola situada no concelho de Felgueiras.

O estudo sobre evidência incidia sobre o tema da Propaganda do Estado Novo, num período em que a Propaganda exerceu um importante contributo para o crescimento e consolidação do regime do estado Novo em Portugal. O estudo realizado, teve como finalidade, compreender como é que os estudantes dão significado(s) ao trabalho com a Evidência Histórica, para a compreensão do Presente, na tomada das suas decisões, sendo este trabalho desenvolvido através da análise de fontes históricas distintas, quanto ao suporte (documentos escritos, visuais e audiovisuais) como à mensagem presente nos mesmos. Pretende-se igualmente compreender a evolução do conhecimento dos estudantes relativamente à temática estudada, a Propaganda do Estado Novo. Com este estudo, concluiu-se que os estudantes inicialmente apresentavam ideias vagas acerca dos conceitos substantivos e metahistórico a trabalhar, revelando dificuldades de análise de diferentes fontes históricas, no entanto, na fase final alguns estudantes demonstraram já uma evolução nos seus conhecimentos, sendo notória a capacidade de análise e compreensão da mensagem presente em fontes históricas distintas, valorizando as fontes iconográficas como um elemento importante para a compreensão da História.

Palavras-chave: Educação Histórica; Evidência Histórica; Estado Novo; Propaganda.

Propaganda of the Estado Novo as Historical Evidence: ideias of 12th-grade students

Abstract

This internship report presents the implementation of the Supervised Pedagogical Intervention Project, carried out as part of the Master's Degree in History Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education, with the following theme: "Propaganda of the Estado Novo as Historical Evidence: ideias of 12th-grade students". The project was implemented at a school in the municipality of Felgueiras with students in the 12th year of recurrent secondary education.

The study on evidence focused on the theme of Propaganda in the Estado Novo, a period in which Propaganda made an essential contribution to the growth and consolidation of the Estado Novo regime in Portugal. The study aimed to understand how students gave meaning to working with historical evidence to understand the present when they make their decisions. This work was carried out by analysing different historical sources, both in terms of the type of their evidence (written, visual and audiovisual documents) and the message they contain. The aim is also to understand how the students' knowledge of the subject studied - Propaganda in the Estado Novo - evolved. Although the students initially had vague ideas about the substantive and metahistorical concepts to be worked on, revealing difficulties in analysing different historical sources, in the final phase, some students showed an evolution in their knowledge. These students could clearly analyse and understand the message in different historical sources, valuing iconographic sources as an essential element for understanding history.

Key words: History Education; Historical Evidence; Estado Novo; Propaganda.

Índice

Introdução	1
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico	3
1.1- Educação Histórica.....	3
1.2- A aula-oficina.....	7
1.3- O papel dos professores	11
1.4- Documentos orientadores.....	14
1.5- A Evidência Histórica	17
1.6- A importância das fontes históricas no trabalho em sala de aula	21
1.7- Estudos de investigação sobre evidência	24
Capítulo 2 – O papel da Propaganda na construção do “novo Homem” português no Estado Novo	30
Capítulo 3 – Metodologia de Investigação e Intervenção	39
3.1- Contextualização da Intervenção Pedagógica Supervisionada	39
3.2- Documentos Curriculares	41
3.3- Intervenção e Investigação – Questão orientadora.....	43
3.4- Estratégias de intervenção.....	43
Capítulo 4 - Análise de dados.....	48
4.1- Ideias prévias	48
4.2- Elaboração dos diferentes materiais da Intervenção Pedagógica Supervisionada	61
4.3- Ideias finais.....	64
Considerações finais.....	76
Referências Bibliográficas	84
Apêndices	91

Lista de gráficos

Gráfico 1 - Categorização das ideias dos estudantes presentes na resposta "O que são fontes históricas?"	55
Gráfico 2 - Categorização das ideias dos estudantes presentes na resposta "A Propaganda pode ser considerada uma fonte histórica?"	58
Gráfico 3 - Categorização das ideias dos estudantes presentes na resposta "Se usarmos a Propaganda como fonte histórica, que cuidados temos de ter?"	61
Gráfico 4 - Categorização das ideias dos estudantes presentes na resposta "Porque é que a Propaganda era uma forma de divulgar a ideologia do Estado Novo?"	67
Gráfico 5 - Categorização das ideias dos estudantes presentes na resposta "Quais fontes foram mais úteis?"	72
Gráfico 6 - Categorização das ideias dos estudantes presentes na resposta "Terá a Propaganda a mesma intencionalidade que uma Publicidade?"	74

Lista de quadros

Quadro 1 - Orientação esquemática da Intervenção Pedagógica Supervisionada	47
Quadro 2 - Definição de cada uma das diferentes categorias	49
Quadro 3 - Categorização das ideias prévias à questão "O que entendes por Nacionalismo?"	49
Quadro 4 - Categorização das ideias prévias: resposta à questão "O que entendes por Repressão?" ..	50
Quadro 5 - Categorização das ideias prévias: resposta à questão "O que entendes por Propaganda?" ..	51
Quadro 6 - Definição das diferentes categorias sobre "O que são fontes históricas?"	53
Quadro 7 - Categorização das ideias sobre "O que são fontes históricas?"	54
Quadro 8 - Definição das diferentes categorias das respostas à questão "A Propaganda pode ser considerada uma fonte histórica?"	56
Quadro 9 - Categorização sobre "A Propaganda pode ser considerada uma fonte histórica?"	56
Quadro 10 - Definição das diferentes categorias das respostas à questão "Se usarmos a Propaganda como fonte histórica, que cuidados temos de ter?"	59
Quadro 11 - Categorização das ideias sobre "Se usarmos a Propaganda como fonte histórica, que cuidados temos de ter?"	60
Quadro 12 - Definição das diferentes categorias das respostas à "Razão/motivo/causa para a Propaganda ser uma forma de divulgar a ideologia do Estado Novo em todas as áreas da população" ..	65

Quadro 13 - Categorização das ideias sobre "Razão/motivo/causa para a Propaganda ser uma forma de divulgar a ideologia do Estado Novo em todas as áreas da população"	65
Quadro 14 - Categorização das ideias sobre "Quais fontes foram mais úteis?"	70
Quadro 15 - Categorização das ideias da questão "Terá a Propaganda a mesma intencionalidade de uma Publicidade?"	73

Lista de ilustrações

Ilustração 1 - "A Lição de Salazar", cartaz de uma série editada em 1938 pelo Secretariado de Propaganda Nacional.....	62
Ilustração 2 - Um clássico de 24 de Abril. Hugo van der Ding. Humorista, 24/04/2021	62
Ilustração 3 - Esquema presente na ficha de metacognição	64

Lista de siglas

CHATA - *Concepts of History and Teaching Approaches*

IPS – Intervenção Pedagógica Supervisionada

SCHP - *Schools Council History Project*

Introdução

O presente Relatório apresenta o estudo realizado sobre Evidência Histórica, concretamente, a Propaganda política no Estado Novo, em duas turmas de 12º ano de escolaridade. A realização deste estudo deu-se em contexto de estágio profissional no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário no ano letivo de 2022/2023.

Relativamente à escolha do tema a desenvolver, tendo a intenção de trabalhar o conceito metahistórico de Evidência Histórica, o principal objetivo da Intervenção Pedagógica Supervisionada foi o de trabalhar a realidade histórica referente à “Propaganda do Estado Novo como Evidência Histórica: ideias de estudantes do 12º ano de escolaridade”. Em linha com as aprendizagens essenciais da disciplina de História A do 12º ano de escolaridade, este enquadra-se no tema “Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX” e subtema “Portugal: o Estado Novo”. Esta temática revela-se de grande interesse para a compreensão do Mundo atual, onde presenciamos, a cada dia, o reaparecimento de ideias e práticas propagandísticas semelhantes às do período histórico a trabalhar, com a diferença de que atualmente nos encontramos num momento da História onde a desinformação é cada vez maior, resultado da propagação desenfreada de *fake news* facilitada pela fácil propagação das mesmas pelos meios digitais, deste modo, considera-se relevante o aprofundar desta temática. Para isso trabalhamos atentamente a temática da Propaganda durante o Estado Novo, tal como os conceitos estruturantes de: Nacionalismo; Repressão; Propaganda; Publicidade, temas essenciais em sala de aula, para uma melhor compreensão dos diferentes propósitos das Propagandas existentes aquando da vigência do Estado Novo.

As aulas que foram lecionadas seguiram o modelo de aprendizagem construtivista e o modelo da aula-oficina, sendo que os estudantes integraram o processo de ensino/aprendizagem. Desta forma, procurou-se conhecer e trabalhar as ideias prévias dos estudantes e analisar a evolução dos seus conhecimentos a nível dos conteúdos substantivos (Propaganda do Estado Novo) e a nível do conceito metahistórico de Evidência Histórica. Sendo ambas as turmas do 12º ano de escolaridade, trabalhar o tema da Evidência Histórica nas aulas também se tornou relevante para o sucesso escolar dos estudantes, uma vez que este é um critério de avaliação nos exames nacionais, considerando cada vez mais a interpretação de fontes de mensagens diversificadas como um elemento essencial do estudo da História, sendo comum constar nesses exames.

Deste modo, propomos três objetivos principais para o estudo proposto, sendo estes: i) Analisar as ideias dos estudantes sobre os conceitos substantivos e o conceito metahistórico de evidência, em dois momentos distintos da intervenção (no início e no fim da intervenção); ii) Desenvolver as ideias dos

estudantes acerca de Evidência Histórica, com base em Propaganda produzida ao longo do Estado Novo;

iii) Compreender como é que os estudantes dão significado(s) ao trabalho com a Evidência Histórica, para compreender o Presente e tomar decisões.

De forma ao leitor compreender o estudo realizado, os passos dados para a sua concretização e as conclusões obtidas, procedeu-se à divisão deste relatório em cinco capítulos.

No primeiro capítulo realizou-se um enquadramento teórico do tema em estudo, abordando-se a Educação e a Evidência Histórica, procurando-se refletir sobre a relevância que esta assume no ensino da História, conforme o modelo construtivista e o paradigma da aula-oficina (Barca, 2004). Tendo a análise das fontes históricas como parte fulcral do presente relatório, também se destacou a importância das mesmas para o trabalho do historiador e o modo como estas podem ser trabalhadas em sala de aula junto dos estudantes.

O segundo capítulo debruça-se sobre conteúdos substantivos subjacentes ao período histórico a trabalhar. Este capítulo pretende explicar o contexto político e social de Portugal aquando da vigência do Estado Novo, destacando a importância da Propaganda para a conservação do regime.

No terceiro capítulo apresentou-se o contexto do estudo, o tipo de escola, constituição da turma e as competências a desenvolver nos alunos em sala de aula. Descreveram-se os objetivos do estudo e as atividades realizadas para dar resposta a esses objetivos. Destacou-se ainda a metodologia orientadora deste estudo, focada numa abordagem investigativa qualitativa-descritiva e interpretativa, inspirada nas propostas da *Grounded Theory* (Charmaz, 2009).

No quarto capítulo analisaram-se os dados obtidos ao longo na Intervenção Pedagógica Supervisionada, com base nas ideias presentes nas respostas escritas e orais dos estudantes. A estrutura seguiu os vários momentos implementados ao longo das aulas, iniciando com a análise das ideias prévias dos estudantes, seguida da apresentação de algumas das diferentes tarefas realizadas ao longo das aulas e findando com a análise das ideias finais dos estudantes, aquando da realização do exercício de metacognição. Apresentou-se, assim, o progresso dos estudantes ao nível dos conhecimentos substantivos e metahistóricos.

No quinto e último capítulo, explicitam-se as conclusões obtidas com o estudo realizado. Procurou-se mostrar se os objetivos traçados foram desenvolvidos, as limitações que existiram e as recomendações que emergiram do estudo. Na conclusão explicou-se o valor da experiência do Estágio e do estudo para a formação pessoal e profissional do professor.

Capítulo 1 – Enquadramento Teórico

Neste capítulo são apresentadas as ideias que permitem a fundamentação teórica do Relatório de Estágio. A sua estrutura é composta pela introdução e análise do campo de pesquisa da Educação Histórica, abordando-se a sua evolução ao longo das últimas décadas, procurando-se refletir sobre a relevância que esta assume no ensino da História, conforme o modelo construtivista e o paradigma da aula-oficina (Barca, 2004).

1.1- Educação Histórica

A origem da Educação Histórica remonta à década de 70 do século XX, no Reino Unido, concretamente, aos estudos de investigação conduzidos por “Dickinson e Lee, Ashby e Lee, e Shemilt da «Escola de Londres»” (Gago, 2021, p.181), tendo como exemplo deste trabalho projetos como SCHP (*Schools Council History Project*) e CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*) que em muito contribuíram para o desenvolvimento deste campo do saber. O projeto CHATA, da autoria de Ashby, Lee e Dickinson, adquire especial relevância no quadro da investigação em Educação Histórica pois teve como propósito de investigação, compreender o modo como os estudantes atribuíam sentido à História, concluindo que parte do desinteresse e distanciamento dos estudantes para com a disciplina advinha das questões associadas ao campo da epistemologia da História: os estudantes, possuíam conhecimento do conteúdo histórico, mas isto não sucedia no campo do raciocínio histórico, ao nível da epistemologia da História (Germinari, 2020). A Educação Histórica destaca a importância de se ensinar a pensar historicamente e chama a atenção para o facto de que «pensar historicamente» ainda é algo subjetivo, pelo que é interpretado de forma diferente por sujeitos distintos.

Os estudos no campo da Educação Histórica prosseguiram ao longo das décadas seguintes para outros países, de entre os quais o Brasil, Canadá, Espanha, Estados Unidos da América e Portugal. Em Portugal, o conceito de Educação Histórica surgiu nos finais da década de 90 do séc. XX, e inícios dos anos 2000, tendo inicialmente causado alguma estranheza, mas aos poucos, ao longo dos últimos anos e depois da aposta na inter-relação da teoria e práticas de Ensino de História, começou a embrenhar-se (Gago & Lagarto, 2021). A entrada no país deu-se a partir da Universidade do Minho, de onde se destaca o contributo da professora doutora Isabel Barca. A partir desta altura, procurou-se ultrapassar a questão do “Como ensinar História?”, sem uma análise de dados específicos, substituindo-a por outra, na linha dos princípios defendidos pela «Escola de Londres», considerada mais relevante “Como compreendem e o que aprendem os estudantes em História?”. Surgiu um novo tipo de investigação em Ensino de História, de natureza empírica, sistemática e focalizada nas ideias históricas de quem aprende e quem

ensina (estudantes e professores), assente no princípio de que a construção das ideias históricas pode ser gradualmente mais complexa em termos de natureza do conhecimento histórico, caso o ensino seja devidamente orientado (Barca, 2013). Neste sentido, o Ensino da História deve assentar em formas de aprendizagem mais complexas, totalizadoras e integrantes das ideias prévias dos estudantes, primando por aprendizagens que possibilitem aos estudantes a aquisição de saberes históricos aplicados a situações concretas sociais, entendendo-se assim que “esse saber deve ter significado para a vida política, social, quotidiana e para a vida prática em geral” (Schmidt, 2009, p.29).

Esta nova abordagem investigativa foi ao encontro das novas tendências em termos de Epistemologia da História, procurando-se:

(...) que as metas do saber escolar não sejam uma mera vulgata do conhecimento científico: os objetivos do ensino da História devem constituir uma ponte – e não um fosso! – entre o que os alunos aprendem e o que os historiadores e filósofos da História produzem. Só assim a educação histórica está apta a responder às exigências de um desenvolvimento sustentado. (Barca, 2009, p.12)

É neste sentido que a Epistemologia do saber histórico se revela como a melhor “estratégia” para conduzir a aprendizagem do estudante conforme as regras específicas da construção desse saber, transformando-o, através do conhecimento adquirido, num real utilizador do passado para uma efetiva intervenção cívica no dia-a-dia.

Relativamente às áreas do saber com as quais a Educação Histórica se relaciona, destacamos os estudos realizados em Portugal, focalizados na articulação da História, da Epistemologia da História e da Cognição Situada, desenvolvidos no âmbito do Mestrado Académico em Educação, Supervisão Pedagógica e Metodologia do Ensino da História, coordenado pela própria professora doutora Isabel Barca (Gago & Lagarto, 2021).

Tendo a Educação Histórica como modelo orientador do presente relatório, importa debruçarmos sobre os seus princípios de forma mais aprofundada. A “Educação Histórica focaliza-se no ensino e aprendizagem da História em contextos atuais, utiliza metodologias que abrangem diversos procedimentos empíricos das Ciências da Educação” (Barca, 2013, p.315), revelando-se assim de grande importância para o desenvolvimento de novas práticas ao nível do Ensino da História, práticas estimuladoras do ponto de vista dos estudantes passíveis de desenvolver nos mesmos o pensamento histórico, convergindo num Ensino de História promotor de aprendizagens significativas. A Educação

Histórica procura, a partir das vivências dos estudantes, dos seus conhecimentos prévios, conduzi-los a novas aprendizagens passíveis de serem aplicadas a novas situações do quotidiano. Em última instância, pretende-se promover a compreensão e a aquisição de novos conhecimentos de acordo com a lógica metacognitiva (Gago, 2012), aquilo que Peter Lee (2012) denomina de "ideias de segunda ordem", para sinalizar noções imersas na compreensão histórica substantiva. Depreende-se que as ideias históricas dos estudantes são divididas em duas ordens distintas. Num primeiro plano existem as ideias históricas substantivas – os conteúdos históricos – e, para que fosse possível a problematização dessas ideias históricas seria necessário desenvolver com os estudantes as ideias históricas de segunda ordem, ligadas à teoria da História. Conclui-se, então, que o progresso da aprendizagem se dá quando o estudante, a partir da aprendizagem dos conteúdos, também desenvolve os conceitos de segunda ordem.

Através das diferentes investigações supramencionadas, compreendeu-se que o avanço na aprendizagem histórica não se dava apenas a partir dos conhecimentos substantivos dos estudantes, existindo a necessidade de uma progressão no campo do raciocínio histórico, de modo a que os estudantes, no fim de um processo de aprendizagem, fossem capazes de utilizar o conceito de Evidência Histórica para inferir acerca de uma fonte histórica e, desse modo, os estudantes deixariam de ver a História como um conjunto de narrativas sem sentido, passando a ver a aprendizagem de História como algo desafiante (Germinari, 2020).

O objetivo principal é o de perceber os significados atribuídos pelos estudantes ao conhecimento histórico. No respeitante à cognição histórica dos estudantes, importa refletir sobre: i) a natureza da compreensão histórica; ii) a utilidade das diversas fontes históricas disponíveis; iii) a relevância dos argumentos discordantes; iv) os sentidos de mudança (progresso, retrocesso, ciclo, dialética) associados às produções históricas e, v) significância atribuída à História. E, de facto, assegurar a compreensão histórica por parte dos estudantes implica o questionamento e o cruzamento de fontes históricas, essenciais ao estabelecimento de conclusões assentes na evidência. Através de narrativas históricas distintas, os estudantes devem ser capazes de determinar a verdade nas narrativas sobre o passado. Desta feita, a Educação Histórica, baseada na aprendizagem substantiva da História implica operações associadas ao pensamento histórico, como empatia, significância, orientação temporal, narrativa, intersubjetividade, interculturalidade, explicação histórica e evidência (Schmidt & Urban, 2016). A consciência histórica funciona como “ponto de partida e de chegada da aprendizagem e do ensino de História” (Schmidt & Urban, 2016, p.37) potenciada pela literacia histórica. Entenda-se aqui a literacia histórica como responsável pela atribuição de significados à História, possibilitando aos estudantes uma visão mais abrangente (Gago, 2020).

A História conduz a aprendizagens significativas, com base no estudo dos vestígios e relatos do passado e a Educação Histórica tem lugar quando se é capaz de interpretar o tempo passado de forma histórica, utilizando-o na orientação do quotidiano (Fronza, 2007).

Em última instância a escola deve assumir um papel transformador na sociedade e, para o efeito, tem de possibilitar aprendizagens significativas. A História não é exceção. Esta disciplina possibilita a reflexão sobre o passado, com vista à atribuição de sentido ao presente. Dorovan e Bransford (1999), destacam três princípios essenciais à aprendizagem em contexto escolar:

1. Students come to the classroom with preconceptions about how the world works. If their initial understanding is not engaged, they may fail to grasp the new concepts and information, or they may learn for purposes of a test but revert to their preconceptions outside the classroom.
2. To develop competence in a area of inquiry, students must (a) have a deep foundation of factual knowledge; (b) understand facts and ideas in the context of a conceptual framework, and (c) organize knowledge in ways that facilitate retrieval and application.
3. A «metacognitive» approach to instruction can help students learn to take control of their own learning by defining learning goals and monitoring their progress in achieving them. (p. 64).

Em suma, os estudantes precisam de apreender «o fazer História», para lhe atribuir significado, e para que isso suceda Barca (como citado em Gago, 2021) refere ser necessário:

conhecer como os jovens constroem as suas ideias históricas não só no plano substantivo mas também e, sobretudo, no plano das ideias de segunda ordem [meta-históricas].

ligar a teoria à prática, isto é, não prescrever apenas em estilo retórico o que os professores devem fazer e ainda não fazem em sala de aula, mas sim trabalhar com eles na tarefa de fazer melhor.

conhecer o mundo conceptual dos agentes educativos – o aluno, em primeira instância – porque só se pode mudar conscientemente aquilo que se conhece.

fazer da História um saber estruturante para os jovens, usável (versus saber inerte), para uma melhor orientação temporal na vida pessoal e social. (p. 185)

1.2- A aula-oficina

Nas últimas décadas do século XX, predominavam os modelos de ensino tradicional, caracterizados, na sua generalidade, pela prática da aula-conferência, ainda patente nas práticas docentes em pleno século XXI (Barca, 2004). Neste modelo, o professor é o único detentor do verdadeiro conhecimento. O estudante limita-se a receber a mensagem transmitida pelo professor para, posteriormente, a debitar nos modelos de avaliação convencionais (normalmente testes sumativos escritos). Este paradigma tem como objetivo moldar os estudantes conforme a ideia que o professor pretende inculcar, funcionando numa lógica de certo *vs* errado, onde o conhecimento é único e não existe espaço para novas ideias/perspetivas.

Além deste, importa igualmente abordar o modelo de aula-colóquio, sendo que este já pressupõe a necessidade de o estudante ser motivado em sala de aula, conduzindo a uma problematização e partilha do seu saber, contudo este preserva a estrutura da aula tradicional, na qual o professor subsiste como “o centro do processo de ensino e aprendizagem” (Silva, Mendes & Nicolini, 2021, p.102). O foco continua a ser a atividade do professor e os seus materiais de apoio à aula e, mesmo com a utilização de fontes diversificadas e de vários recursos (ex: audiovisuais, multimédia), a preocupação que é necessário ter-se com as ideias prévias dos estudantes e a realização de tarefas cognitivas em sala de aula é desvalorizada, acabando pela reflexão e resolução de problemas não ter espaço neste modelo (Barca, 2004).

Neste contexto, a Educação Histórica acabou por ser uma forte influência nas propostas de reestruturação do ensino em vários países, de entre os quais Portugal, primando-se por uma aprendizagem histórica mais exigente, que integrasse tanto os estudantes como os professores no seu processo (Silva et al., 2021). Resultado desta mudança na forma de se ver o ensino de História, seguindo as propostas do construtivismo social, em linha com os pressupostos da Educação Histórica, foram vários os investigadores que criaram modelos de aulas que praticassem aquilo que vinha sendo apresentado nos estudos realizados até então (Oliveira, 2022).

Em Portugal acabou por se destacar a proposta da professora doutora Isabel Barca, em 1999. Esta, compreendendo a importância de colocar o estudante como agente da sua própria formação, atentando nas suas ideias prévias e nas diferentes experiências no seu processo de construção de conhecimento histórico, apresentou o modelo que denominou de aula-oficina, o qual é aplicado atualmente no ensino escolar, em Portugal e no estrangeiro (Silva, Mendes & Nicolini, 2021). Sendo este o modelo seguido na investigação deste relatório, importa explicar quais os seus objetivos e quais as suas diferentes etapas.

O modelo de aula-oficina, assente na perspectiva construtivista, afasta-se da aula-conferência e da aula-colóquio representando o paradigma educativo integrado no âmbito da Educação Histórica (2004). A aula-oficina surgiu para se demarcar das aulas meramente expositivas, valorizando a “exploração e análise de ideias prévias dos alunos e do consequente processo de construção do pensamento histórico em aula” (Silva et al., 2021, p.106). Tal como explica Gago (2020), a aula-oficina adequa-se ao desenvolvimento de literacia e consciência histórica, isto porque os estudantes são incitados a resolver tarefas com base em fontes, com questões e graus distintos de complexidade. O próprio conceito “aula-oficina” deriva do facto de esta aula ser um espaço de construção de conhecimento, sendo necessário que o professor se transforme em investigador e conheça os seus estudantes, devendo todo este processo iniciar-se com a auscultação das suas ideias prévias. “Neste modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação” (Barca, 2004, p.133).

Segundo Barca (2004 como citado em Esteves, 2020), para se projetar uma aula de História é necessário orientá-la no sentido de se trabalharem três grandes dimensões:

- I) “a interpretação de fontes históricas diversas (quanto ao suporte, estatuto e mensagem), cruzando-as e questionando-as, para construir evidência;
- II) a compreensão contextualizada, procurando entender as situações humanas em diferentes tempos e espaços, relacionando os sentidos do passado e do presente, com projeções de futuro, levantando questões e hipóteses;
- III) a comunicação, através da qual se expressa a interpretação e compreensão das experiências da História humana, com inteligência e sensibilidade”. (pp. 6–7)

De forma mais pormenorizada, a proposta da aula-oficina consiste na seguinte ideia: i) num primeiro momento, deve proceder-se ao levantamento das ideias prévias dos estudantes sobre os conceitos a trabalhar, devendo o professor selecionar o conteúdo a partir do qual fará as perguntas aos estudantes, para compreender o que eles sabem sobre essa temática. Após a exposição das perguntas, deve existir uma “Exploração das ideias tácitas dos alunos acerca do conteúdo substantivo e da natureza do saber histórico” (Amaral et al., 2012, p.27). O professor deve partir do mundo conceptual dos estudantes para, a partir das suas ideias iniciais, ajudá-los a aprofundar ou a reformular as suas ideias em História (Amaral et al., 2012). Este primeiro momento revela-se importante no processo de ensino-

aprendizagem pois permite ao professor analisar as respostas dos estudantes percebendo a forma como estes estão a operar nos domínios substantivos e metahistóricos (tempo, mudança, narrativa, espaço, explicação, significância, empatia, multiperspetiva e evidência), de modo a conhecer aquilo que eles já sabem, ou não, para que consiga alinhar a sua planificação com as preconcepções apresentadas pelos estudantes. ii) num segundo momento, deve proceder-se à planificação da(s) aula(s) atendendo às ideias prévias dos estudantes, devendo optar-se por fontes históricas que correspondam aos conteúdos a ser lecionados sobre o tema, encaminhando os estudantes a realizarem tarefas de interpretação de várias fontes históricas com visões distintas, para que, através da relação entre fontes, os estudantes sejam capazes de fazer inferências e cruzamentos, devendo as tarefas ser diversificadas e gradualmente mais complexas, desafiando as pré conceções dos estudantes. iii) resultado de todo este trabalho os estudantes produzem conclusões históricas “que podem ser mais ou menos aproximadas àquelas realizadas pelos historiadores” (Silva, et al., 2021, p.103). Independentemente das respostas dadas pelos estudantes, todas as hipóteses e tentativas de explicação devem ser valorizadas. Desta forma, os estudantes terão consciência do que aprenderam e do que têm de aprender.

No modelo da aula-oficina, o estudante é visto como “um dos agentes do seu próprio conhecimento” (Barca, 2004, p.133) e os produtos resultantes das atividades realizadas em sala de aula, pelos estudantes, devem ser integrados na avaliação. Este deve ser tido como um agente ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, não se limitando a realizar as atividades propostas pelo docente de forma mecanizada, pelo contrário, este deve ser um processo estimulante, que leve o estudante a pensar criticamente, de modo a que desenvolva um pensamento independente, o qual será posteriormente inserido numa avaliação formativa e contínua.

Já o papel do professor neste tipo de aula é muito diferente do dos modelos anteriores. Neste caso, o professor deve ver-se a si próprio como um professor-investigador social e um problematizador, capaz de aprender e interpretar o mundo conceptual dos seus estudantes, para que os consiga ajudar positivamente a mudar a sua conceptualização (Barca, 2004). Através de todo este trabalho, o professor poderá captar o gosto dos estudantes pela História, mas também por competências mais avançadas, sendo o desenvolvimento de competências históricas, nomeadamente com a análise de fontes com ideias distintas e com a “compreensão dos sentidos da vida no passado com base na evidência” (Amaral et al., 2012, p.28), extremamente importantes para o desenvolvimento do gosto dos estudantes pela disciplina de História. O modelo de aula-oficina pretende implementar a ideia de que o estudante deve compreender que fonte e evidência são diferentes, pois, tal como explicado por (Silva, et al., 2021) “É a natureza das perguntas elaboradas que faz com que a fonte se torne evidência. Ou seja, deve ficar claro que as

evidências históricas nunca são dadas por si mesmas, mas produzidas pelas questões colocadas pela investigação histórica” (p. 103).

O desenvolvimento dos conceitos meta-históricos como causa, mudança, evidência e interpretação, são essenciais para levar os estudantes a debater as narrativas sobre o passado. “Todos os dias há a necessidade de se ser historicamente competente, realizando-se a crítica de evidência/narrativas e construindo-se explicações” (Gago, 2015, p.28), pelo que os estudantes devem ser capacitados a identificar, selecionar e usar vários tipos de fontes, avaliando a validade dessas mesmas fontes para o estudo em causa, registando o que de importante essas fontes poderão, ou não, transmitir (Ashby, 2003). Deste modo, o conceito de evidência é de grande importância, pois, segundo (Ashby, 2003, p.41):

a educação histórica deve assegurar a compreensão do aluno de que o conhecimento do passado assenta na interpretação do material que o passado deixou para trás, que isso foi reconstruído com base na evidência, não sendo uma simples cópia do passado.

Importa atentar que a Evidência Histórica se situa entre as fontes e a Narrativa Histórica, e é através da relação entre a fonte e a evidência que se chega ao conhecimento histórico, revelando-se essencial compreender a importância da fonte histórica para conseguir uma melhor compreensão de todo este processo (Lee, 2005). Desta forma, todas as fontes devem ser questionadas e é, normal e aceitável, que dois historiadores tenham dois pontos de vista diferentes de uma mesma fonte histórica.

Em suma, o termo aula-oficina reflete a forma como este modelo de aula se pretende demarcar das aulas meramente expositivas, em que os estudantes acabam por ser meros repetidores das informações dadas pelos professores. Pelo contrário, a aula-oficina tem como desígnio incutir a necessidade de os professores explorarem e analisarem as ideias prévias dos seus estudantes e o subsequente processo de construção do pensamento histórico dos mesmos, na sala de aula de História (Silva, et al., 2021). A professora doutora Isabel Barca, no ano de 2013 concedeu uma entrevista à revista digital Nova Escola em que explicou o que para ela era a aula oficina. Assim, Barca (2013) explicou que:

É um modelo de trabalhar que organizei em 1999, resultado das aulas que ministrava na Universidade do Minho. A ideia é que, primeiramente, o professor selecione um conteúdo, pergunte aos alunos o que eles sabem a respeito e, então, selecione as fontes históricas pertinentes para a aula. Em seguida, ele deve orientar os estudantes a analisar os materiais,

fazer inferências e comparações. Todos se envolvem no processo e produzem conclusões históricas, que podem ser mais ou menos válidas e mais ou menos próximas às dos historiadores. No entanto, elas devem sempre ser valorizadas, avaliadas e reconceitualizadas com a ajuda do educador. Assim, as crianças tomam consciência do que aprenderam, do que falta saber e do que mais gostariam de conhecer. A aula-oficina vai contra a corrente que não se preocupa com o que ensinar e prioriza em manter o grupo motivado. (n.p)

O modelo de aula-oficina acabou por ser revisitado em 2021, ano em que Isabel Barca publicou algumas das linhas vermelhas que facilmente vinham sendo ultrapassadas por quem aplicava este modelo de aula. Apesar de os princípios da Educação Histórica não serem uma receita fixa, existem várias linhas vermelhas numa aula oficina que comumente são ultrapassadas por quem aplica este modelo. Torna-se então importante destacar alguns desses desvios ao modelo original, apresentados por Gago e Ribeiro (2022) no artigo “História e Educação Histórica: que diálogos e desafios?”, onde assinalam que:

estas aulas não podem ser desenvolvidas sem integrarem a exploração de ideias de segunda ordem ou metahistóricas, ou seja, que estas aulas não sejam vistas, apenas, como “aulas ativas ou interativas” simplistas, assentes na exposição e diálogo conjunto, mas que se orientem por pressupostos epistemológicos da história e que os estudantes pensem, reflitam e “resolvam” desafios históricos. (p. 73)

1.3- O papel dos professores

O papel do professor neste processo é essencial, pois, tal como os historiadores, também os professores de História têm a responsabilidade de abordar as diferentes narrativas sobre o passado (Soares, 2021) de novas formas, realçando-se aqui o papel da Educação Histórica na formação dos mesmos, no sentido de se construir um novo perfil de “professor investigador social” (Barca, 2013), explicado por Isabel Barca (2013) como o “docente que procura compreender a progressão conceptual dos seus alunos com lentes próprias da natureza da História e não apenas em termos de correção e quantidade de conteúdos” (p. 329).

O professor-investigador social necessita de conhecer as ideias prévias dos seus estudantes, quer em termos de ideias substantivas, quer em termos de ideias meta-históricas, de modo a que seja possível desafiar e promover nos seus estudantes o desenvolvimento do seu pensamento. Logo, tal como

Gago (2021, p.186) refere “a aprendizagem histórica é pensada como uma reorientação cognitiva que pode transformar a forma de ver o Mundo promovendo-se forma(s) mais complexa(s) na tomada de decisão e no agir”. O centro da aula deve passar do “dar o programa”, tantas vezes ouvido entre os professores, para o “conhecer o mundo conceptual dos estudantes”, à luz das ideias preconizadas pela Educação Histórica, ajudando os alunos a “aprender a pensar historicamente” (Barca, 2021, p.66). Segundo Soares (2021) o professor de História deve então:

conhecer os métodos para a produção da educação histórica é fundamental para a compreensão dos alunos de como a história é elaborada, da diferença entre passado e história, das várias abordagens que uma mesma fonte pode apresentar dependendo da ótica do agente investigador e tudo isso pode sim se configurar em uma forma de atração dos jovens alunos da educação básica para com a disciplina de história. (p. 74)

Revela-se essencial que um professor conheça bem os conteúdos científicos que ensina, mas isso, por si só é insuficiente. Importa ir mais além: é imperativo que o professor aborde esses conhecimentos de forma contextualizada, com recursos às fontes históricas de modo a que façam sentido para os estudantes. Esta última questão é de extrema importância, pois os estudantes sentem-se mais motivados, quando atribuem significância e utilidade ao que estão a aprender e quando podem recorrer ao que aprenderam para fazer algo com impacto (Bransford, Brown & Cocking, 2000). Partilha-se da opinião de Chaminé (2017, p. 31) quando explica que “O conhecimento histórico deve desempenhar um papel importante na vida do aprendente, orientando-o no tempo, e não ser um conhecimento inerte ou que lhe providencia lições a seguir acriticamente”. Deste modo, o ensino da História deve impelir o estudante a assumir um papel ativo na construção e interpretação do passado, assente na investigação histórica, com recursos a fontes, pois a análise do pensamento histórico dos estudantes deve partir do contacto com as fontes históricas (Bransford et al., 2006; Levstik, 2011). Para o efeito, o professor deve fornecer aos estudantes instrumentos que lhes permitam compreender o mundo historicamente e atuar no mesmo de forma crítica e consciente.

Extravasando uma visão tradicional do ensino da História, concorda-se com Gago (2012) quando coloca os estudantes no centro do processo de ensino-aprendizagem colocando-os perante problemas a serem solucionados. O estudante como sujeito ativo na sua aprendizagem já sabe

"narrar" enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem. Tal como explica Rüsen (2001, p. 149):

O pensamento histórico, em todas as suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar-se a si mesmo e a seu mundo: a narrativa de uma história. [...] A "história" como passado tornado presente assume, por princípio, a forma de uma narrativa. O pensamento histórico obedece, pois, igualmente por princípio, à lógica da narrativa.

Neste contexto, importa destacar a necessidade de uma consciencialização do uso de fontes históricas na sala de aula e a forma como essas mesmas fontes podem ser utilizadas para a criação do pensamento histórico, ou seja, a função de um professor não é apenas “transmitir a matéria” de forma quase mecânica, mas sim levar os estudantes a pensar criticamente através do contacto direto e indireto com as fontes históricas, contribuindo, deste modo, para despertar/consolidar a consciência histórica. De facto, é através da consciência histórica que se aprofunda a orientação do presente e expectativas futuras assentes na investigação histórica, a qual atribuiu sentidos vários ao passado (Gago, 2018).

O ensino de História não pode basear-se exclusivamente na memorização e repetição, mas sim em todo o processo de ensino-aprendizagem. O professor de História deve ser reflexivo e consciente da sua responsabilidade para com os seus estudantes, com vista ao desenvolvimento das competências históricas destes últimos. Destaca-se, uma vez mais, a necessidade do conhecimento das ideias prévias dos estudantes, de forma a que estas sejam trabalhadas de forma positiva para se potenciarem situações de aprendizagem adequadas à reconstrução de quadros mentais de forma cada vez mais complexa. As ideias prévias funcionam como base à construção de tarefas a propor com vista à promoção da mudança conceptual (Gago, 2012). Conhecer as ideias prévias dos estudantes relativamente ao tema que irá ser trabalhado possibilita ao professor, não só compreender o nível de progressão que os estudantes apresentam, como também delinear diferentes estratégias em função das ideias apresentadas pelos estudantes, primando por uma avaliação formativa, uma vez que atende ao perfil do estudante (Lee, 2004).

O professor não pode ver o estudante como uma “tábua rasa”, pois as ideias prévias resultam da história de vida do indivíduo e cada estudante já traz consigo um conjunto de ideias desenvolvidas no seu quotidiano sobre alguns acontecimentos, personagens ou situações

históricas quando chega à sala de aula. Deste modo, o objetivo do professor deve ser compreender como é que estas ideias prévias, trazidas pelo estudante, podem enriquecer o seu conhecimento. Como explica Novais (2020) deve, em primeira instância, proceder-se “à consciencialização e explicitação do conhecimento tácito dos alunos para posteriormente promover uma construção dialética das novas ideias” (p. 59). Assim, as ideias prévias “podem ser tácitas ou conscientes em termos cognitivos, e ingénuas ou sofisticadas em termos científicos” (Barca, 2021, p.64) sendo essencial perceber se estas podem ser um benefício ou um entrave à construção do conhecimento histórico (Gago, 2013). O levantamento das ideias prévias de cada estudante constitui o primeiro ponto a desenvolver quando se inicia uma nova temática, sendo considerado o primeiro passo na exploração de um conteúdo histórico. As ideias prévias não podem ser vistas como certas ou erradas, como completas ou incompletas, e quando se fala de ideias prévias, tudo o que advier das respostas dos estudantes é material com o qual se pode trabalhar, pois o importante não é classificá-las, mas trabalhar a partir das mesmas. Assim, este levantamento de ideias é fundamental para perceber quais destas são historicamente válidas e devem ser reforçadas e quais ideias são incorretas e devem ser desenvolvidas de modo a que se tornem mais claras para o estudante. Tal como explica Gago (2018, p. 84) “É necessário ter-se em atenção que cada ser humano cresce em casa com uma história distinta e uma perspetiva própria sobre o significado dos eventos históricos. Assim, as histórias dos pais, da etnia ou do grupo religioso formam a consciência histórica dos jovens”. Desta feita, se as ideias prévias não forem envolvidas no processo de aquisição de novos conhecimentos, os estudantes poderão ter maiores dificuldades, ou mesmo insucesso no desenvolvimento de novos conceitos e informações, correndo-se o risco de que estes aprendam com o único propósito de realizar um momento de avaliação (o mais comum é o teste) e após a exposição da matéria nessa avaliação, voltarem às suas ideias prévias.

Concluindo, a importância do conhecimento das ideias prévias dos estudantes, serve sobretudo para orientar a exploração do tema que irá ser abordado em sala de aula, sendo uma ajuda tanto para o estudante como para o professor, pois a avaliação destas ideias também é uma grande ajuda para o professor, levando-o a perceber se pode avançar no ensinamento dos conteúdos ou se tem que rever algum conhecimento que possa não ter ficado bem esclarecido.

1.4- Documentos orientadores

Enquanto professores, quando partimos da teoria para a prática, uma ajuda preciosa na orientação do nosso trabalho é o conhecimento aprofundado dos documentos curriculares estruturantes utilizados no

Ensino atual. Só assim é possível o professor projetar aulas-oficina que permitam aos estudantes a aquisição de um conjunto de competências específicas próprias da disciplina, como são o “trato com a fonte, concepções, vestígios, tempo e recorte espaço temporal”, e articuladas, (...) que transitam entre as disciplinas” (Barca, 2004, p. 133).

Atualmente, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) e as Aprendizagens Essenciais (AE, 2022) são documentos estruturantes em Educação, os quais procuram entender o estudante como um todo, dotado de várias inteligências provenientes de contextos diversos, atendendo às especificidades de cada um.

O documento, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) é a base de suporte à definição de estratégias metodológicas e procedimentos pedagógicos por parte dos diferentes intervenientes, no sentido de que todos os estudantes atinjam as competências nele definidas, tendo em consideração o desenvolvimento holístico dos estudantes, atendendo às dimensões do saber, do saber fazer e do saber estar, focando-se na exigência, mas também, na atenção à diversidade e, consequentemente, na equidade e democracia, introduzindo ainda o princípio da flexibilidade¹. A gestão flexível do currículo, fruto do trabalho colaborativo de todos os professores, permite aumentar oportunidades para todos os estudantes atingirem o seu máximo potencial, garantindo assim o acesso ao currículo e às Aprendizagens Essenciais ([AE], 2022).

Na mesma linha de atuação, segundo a Direção-Geral da Educação ([DGE], 2018), as Aprendizagens Essenciais são um conjunto de documentos de orientação curricular, sustentando-se na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, tendo como propósito promover o desenvolvimento das áreas de competência inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017). As Aprendizagens Essenciais (AE, 2022) no Ensino Básico (homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho) e no Ensino Secundário (homologadas pelo Despacho n.º 8476-A/ 2018, de 31 de agosto) correspondem a um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados com os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os estudantes em cada componente do currículo ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação. Os documentos designados por Aprendizagens Essenciais (AE, 2022), apresentam, ainda, o racional específico de cada disciplina, bem como as ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos à Saída da

¹ O decreto lei n.º 54 de 6 de junho de 2018 refere a necessidade de existência de projetos de flexibilidade curricular, onde se encontra patente a necessidade de cada escola reconhecer mais-valia na diversidade dos seus estudantes, encontrando maneiras de lidar com essas diferenças.

Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), com vista ao desenvolvimento das áreas de competências nele inscritas.

A componente do referencial curricular designada por Aprendizagens Essenciais ([DGE], 2023) expressa a tríade de elementos – conhecimentos, capacidades e atitudes – ao longo da progressão curricular, explicitando:

- (a) o que os alunos devem saber (os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados concetualmente, relevantes e significativos);
- (b) os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento (operações/ações necessárias para aprender);
- (c) o saber fazer a ele associado (mostrar que aprender), numa dada disciplina – na sua especificidade e na articulação horizontal entre os conhecimentos de várias disciplinas -, num dado ano de escolaridade obrigatória. ([DGE], 2017, n.p).

As Aprendizagens Essenciais vieram “filtrar” o que o estudante deveria saber, “filtrar” o que era ou não necessário e concretamente no campo do ensino da História vieram mostrar a importância de pensar historicamente e de como isso permite perceber a realidade, pois mais do que conhecer datas e factos é importante pensar sobre essas mesmas questões, contextualizá-las. Tal como afirma (Barca, 2004, pp. 136–137) é imperativo:

Propor questões orientadoras problematizadoras, que constituam um desafio cognitivo adequado aos alunos em presença, e não apenas um simples percorrer de conteúdos sem significado para os jovens. Desenhar tarefas adequadas ao desenvolvimento das competências em foco, que ultrapassem uma interpretação linear das fontes ou a compreensão simplista de qualquer versão histórica sobre o passado. Integrar as tarefas em situações diversificadas, não esquecendo a potencialidade de os alunos trabalharem em pares, ou individualmente, oralmente e por escrito.

Ambos os documentos parecem encontrar-se em linha com as propostas da Educação Histórica, demonstrando preocupação não só com o substantivo mas também com os conceitos metahistóricos propostos pela Educação Histórica. Esta inter-relação tornou-se ainda mais nítida após a revisão das Aprendizagens Essenciais a 4 de fevereiro de 2022, sendo aí definidos os Domínios da disciplina de História, sendo os mesmos:

- Interpretação de fontes históricas diversas para a construção da evidência histórica;
- Compreensão contextualizada das realidades históricas;
- Comunicação em História: narrativa histórica (AE, 2022, p.5).

Convém ainda referir outro documento que apresenta os critérios a ter em conta para o desenvolvimento de um ensino da disciplina de História de excelência. Refiro-me ao relatório de Ensino de Qualidade na disciplina de História no século XXI: princípios e linhas orientadoras, elaborado em 2008 pelo Conselho da Europa. De entre os princípios definidos importa destacar aquele que consideramos primordial “Disponibilizar ferramentas para analisar fontes históricas e lutar contra a propaganda manipuladora” (p. 9). Esta será uma questão que irá marcar o desenvolvimento do relatório, sendo esta uma competência fundamental para os jovens nos dias de hoje, com a proliferação de *fake news* e do crescimento de movimentos populistas.

A atual missão da Educação implica necessariamente que a escola seja perspectivada como um local de aprendizagem, de partilha de saberes, de ampliação de fronteiras do conhecimento e do encontro de novos caminhos ao longo da vida (Silva & Silva, 2005). Assim, é fundamental encontrar novas estratégias de ensino, novas formas de abordagem com o intuito de criar situações propícias a aprendizagens significativas por parte dos estudantes.

1.5- A Evidência Histórica

Ao longo da análise das ideias preconizadas pela Educação Histórica, ficou clara a importância dos conceitos de segunda ordem, essenciais para a progressão do conhecimento histórico dos estudantes, em especial a Evidência Histórica (Lobo, 2022). Ashby (2003) indo ao encontro das ideias apresentadas até aqui neste relatório, tornou claro que os estudantes “não aprendem apenas a regurgitar factos e pormenores históricos” (p.38), pois, mais do que saberem os conteúdos, os estudantes devem ser capazes de reconstruir o passado, visto que “A História ciência não é um conhecimento fixo dado pelas fontes que o historiador «descobre» ou reúne. Ela envolve um processo investigativo complexo, mas instigante e, sem ele, não pode falar-se de saber pensar historicamente” (Barca, 2021, p.60). Sendo esta uma ciência que têm por base a interpretação e reconstrução do passado a partir das fontes deixadas por este, importa que os estudantes compreendam que a evidência é essencial para aprenderem a pensar historicamente, sendo possível utilizá-la de diversas maneiras para se interpretar o passado (Oliveira, 2021).

Todavia, esta não é uma questão atual, surgida apenas dos diversos estudos de investigação no âmbito da Educação Histórica. Vários autores já destacavam a Evidência Histórica como um pilar do estudo da História, sendo exemplo disso Collingwood (1965), ao afirmar que na história científica não se deveria falar em fonte, mas sim em evidência, questionando-se então sobre o que era a evidência, chegando à conclusão de que na história científica poderia ser denominado de evidência tudo aquilo que fosse usado como tal, sendo esta criada pelo próprio historiador, o qual lhe atribui um determinado valor que a torna assim uma Evidência Histórica. Simão (2015) sintetiza esta ideia ao referir que “Assim, em vez de a evidência ser uma autoridade, ela é fruto do pensamento autónomo do historiador, que qualifica certas coisas no presente como evidência para certas coisas do passado” (p. 186). Contudo, e apesar de Collingwood (1965) referir não existirem limites para aquilo que poderá ser considerado como evidência, adverte para que não se aceitem todas as respostas das fontes sem questioná-las (Collingwood, 1992).

Para compreender esta questão, importa ter consciência de que o historiador, apesar de escrever sobre o passado, não observou diretamente os acontecimentos que descreve e explica. O conhecimento adquirido é proveniente da interpretação da Evidência Histórica, isto é, nos vestígios do passado – fontes históricas. As fontes históricas funcionam assim como “a expressão colectiva de determinado contexto espaço-temporal e a partir das quais o historiador pode obter resposta para as perguntas que faz acerca do passado” (Moreira, 2004, p. 43).

Nesta lógica, tal como a Epistemologia da História preconiza, a interpretação, cruzamento e seleção de fontes estão associadas ao conceito de evidência, na medida em que também aí é necessário que “o conhecimento do passado seja fundamentado e próximo do real ele exige uma base interpretativa das fontes que existem sobre a realidade em estudo” (Barca, 2021, p.61).

Ashby (2003) explica que a Evidência Histórica se situa, “entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que o reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas)” (p.42). Situa-se entre as fontes e a Narrativa Histórica, e é através da relação entre a fonte e a evidência que se chega ao conhecimento histórico, revelando-se essencial compreender a importância da fonte para conseguir uma melhor compreensão de todo este processo (Lee, 2004). Assim, enquanto que a investigação histórica se apresenta como a maior área de aprendizagem da História, a chave para níveis elevados de consecução reside na compreensão da Evidência Histórica (Ashby, 2003).

O trabalho com as fontes históricas é um processo complexo pois, ao seleccionar as fontes, o historiador tem de definir as perguntas que vai fazer à fonte, mas também as perguntas que ele pretende que a fonte lhe responda, e é só a partir deste momento, em que o historiador começa a interrogar as

fontes, que ele começa a criar a evidência. Deste modo, devemos ter consciência de que o historiador “tem que ser capaz de apresentar a evidência que se baseou para a sua argumentação” (Moreira, 2020, p. 21) e para que o seu argumento seja válido, ele deve ser capaz de argumentar contra as teses dos outros e cruzar as várias evidências históricas construídas, levando a que no final de todo o processo, seja capaz de construir a sua Narrativa Histórica.

A Educação Histórica reforça a importância deste processo na aprendizagem dos estudantes. Neste sentido, Gago (2012) e Lee (2011) destacam o papel da evidência no Ensino da História. Gago (2012) aborda a necessidade que os seres humanos sentem de descobrir aquilo que pensavam e por que pensavam os nossos antepassados, através da interpretação das fontes que chegaram até aos nossos dias. Lee (2011) partilha da mesma visão, destacando a relevância do uso da evidência como essencial no ensino da História, no sentido de possibilitar aos estudantes a reconstrução dos acontecimentos passados. Contudo, nos vários trabalhos de pesquisa realizados no âmbito da Educação Histórica, compreendeu-se que, em muitos casos, os estudantes acabam por compreender o conhecimento histórico como algo já adquirido e consolidado nos livros, não sendo então necessárias novas investigações e questionamentos em relação àquilo que segundo estes já sabemos como certo. Lee (2004), a respeito destas ideias explica que:

A pesquisa sugere que, para alguns alunos, a questão de como podemos saber sobre o passado não surge. Os alunos mais jovens, em particular, provavelmente assumirão que a história é apenas conhecida; é simplesmente informação em livros oficiais, como enciclopédias. (Lee, 2004, p.1 – tradução livre in Gago, 2012)

Tal como nos explica (Moreira, 2020, p.21), “Os alunos tomam as fontes do passado como autoridade” não lhes sendo fácil distinguir entre aquilo que é o passado e aquilo que é a História (Ashby, 2003). Muitos estudantes compreendem as fontes históricas como algo que lhes oferece um acesso direto ao passado, contudo, como Walsh (1967, como citado em Ashby, 2003, p. 42) sublinha: “Os traços do passado que estão acessíveis no presente incluem... documentos, moedas, procedimentos, entre outros. Mas, quando começamos a pensar acerca destes vestígios, eles não apresentam o seu significado automaticamente”.

O professor apresenta aqui um papel essencial para o entendimento da História por parte dos estudantes, pois este deve auxiliá-los a passarem do tratamento das fontes como informação, para um nível superior, onde estas as tratem como evidência (Ashby, 2003). Peter Lee (2003), explica então que:

Só quando as crianças compreendem os vestígios do passado como evidência no seu mais profundo sentido – ou seja, como algo que deve ser tratado não como mera informação, mas como algo de onde se possam retirar respostas a questões que nunca se pensou colocar – é que a história se alicerça razoavelmente nas mentes dos alunos enquanto atividade com algumas hipóteses de sucesso. A progressão das ideias é então possível em História, tornando-se uma transição de ideias menos poderosas para ideias mais poderosas (p. 25).

Neste sentido, conforme a premissa da Educação Histórica, o estudante deve ser ensinado a utilizar as fontes históricas em consonância com o trabalho do historiador no sentido em que “Todos os dias há a necessidade de se ser historicamente competente, realizando-se a crítica de evidência/narrativas e construindo-se explicações” (Gago, 2015, p.28), pelo que os estudantes devem ser capacitados a identificar, selecionar e usar vários tipos de fontes, avaliando a validade dessas mesmas fontes para o estudo em causa, registando o que de importante essas fontes poderão ou não transmitir (Ashby, 2003). Importa assim que os estudantes “aprendam como responder e fazer questões a uma fonte, o que lhes possibilitará chegar àquilo a que nunca pensaram chegar” (Lee, 2001, p.58). O propósito final será o de dotar os estudantes de um pensamento histórico mais sofisticado, em que estes não se limitem simplesmente à informação visível, substantiva da fonte, mas que vão além dessa informação, realizando um vasto conjunto de inferências para compreenderem aquilo que estão a analisar. Aqui, ao desenvolverem todo este processo, encontram-se a trabalhar ao nível da Evidência Histórica. Os estudantes devem ser capazes de passar de uma análise do documento tal como lhes é apresentado, sem colocarem nenhuma questão ao mesmo (estando apenas no patamar de mobilização de informação) para um patamar onde compreendam que é essencial o questionamento da fonte, encontrando-se aí a trabalhar o pensamento histórico e a Evidência Histórica. Neste sentido:

School history cannot turn students into mini-professional historians, and it should not try, but it can begin to help them understand how historical claims are based on evidence, that explanations are not the same as singular factual statements, and that it is in the nature of history that there will be different accounts of the past, but that none of this means history is just a matter of opinion (Lee, n.d., como citado em Barca, 2000, p. 11).

1.6- A importância das fontes históricas no trabalho em sala de aula

Tendo a análise das fontes históricas como parte fulcral do presente relatório, considerou-se relevante atentar na importância das mesmas para o trabalho do historiador, e o modo como estas podem ser trabalhadas em sala de aula junto dos estudantes.

Para compreender a importância das fontes na História, importa compreender qual a relação entre a História e o ser humano, para isso, Marc Bloch (2002), um dos principais historiadores do séc. XX definira a História como a “Ciência dos homens no tempo” (p. 55), sendo obrigatório o recurso a fontes históricas para perceber o ser humano ao longo do Tempo.

Importa salientar que entre os séc. XVIII e o séc. XIX, os documentos escritos eram tidos como os reais retratos da História, os quais transmitiam conhecimentos inquestionáveis, sendo estes a base de análise dos diferentes historiadores que trabalhavam a História a partir daquilo que havia sido escrito como verdade no passado (Rodrigues, 2020). Marc Bloch teve um papel de destaque na mudança do prisma como a História era vista, inaugurando a noção de História como problema, contrariando a corrente de investigadores que afirmava que o passado deveria ser visto como algo fixo e inquestionável (Bloch, 2002). As fontes deveriam agora ser interrogadas, para que assim o historiador conseguisse obter as respostas que procurava (Bloch, 2002). “O historiador dos *Annales*, com isto, queria mostrar que a operação historiográfica principiava na verdade com a formulação de um problema. Seria um problema construído pelo Historiador o que permitiria que ele mesmo constituísse as suas fontes” (Barros, 2017, p.72).

Os *Annales*, abriram o horizonte da História a uma panóplia de interpretações, deixando a fonte escrita de ser entendida como transmissora absoluta da verdade. O historiador não consegue constatar diretamente o passado que estuda, deste modo, a História escrita no presente está sujeita às múltiplas interpretações que podem ser feitas das fontes que o passado nos deixou, assim “O passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa” (Bloch, 2002, p. 75). O ponto de partida da pesquisa histórica passou assim a procurar refletir historicamente, a fim de compreender as intenções contidas nas fontes, tornando-se importante compreender “o que as pessoas que as criaram queriam que os outros compreendessem e pensassem daqueles acontecimentos” (Padilha & Nascimento, 2017, p. 124). Bloch (2002), através de um exemplo, expressa de forma simples e clara a importância do estudo das diversas fontes históricas para o real conhecimento do passado, ao afirmar que:

² Movimento historiográfico do século XX que defendia uma nova tendência na interpretação da História, pondo em causa a historiografia tradicional.

Pois os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los. (...) Que historiador das religiões se contentaria em compilar tratados de teologia ou coletâneas de hinos? Ele sabe muito bem que as imagens pintadas ou esculpidas nas paredes dos santuários, a disposição e o mobiliários dos túmulos têm tanto a lhe dizer sobre as crenças e as sensibilidades mortas quanto muitos escritos. (pp. 79–80)

Esta reformulação do uso das fontes históricas, ampliou a ideia que se tinha das mesmas, passando agora a ser a principal preocupação do historiador, não a veracidade dos documentos analisados, mas as questões que são colocadas à fonte (Silva & Silva, 2009).

No respeitante ao uso das fontes históricas no ensino de História, o contacto direto com as fontes é uma das formas de aprofundar o conhecimento histórico dos estudantes, pois, a utilização das mesmas em sala de aula, permite-lhes entenderem como a História se foi construindo ao longo do tempo, devendo o professor pautar-se pela lógica da aula-oficina, servindo como mediador do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes (Rodrigues, 2020). Outros autores destacam igualmente a importância destas para a aula de História, definindo-as Carvalho e Zamba (2017) como “um instrumento pedagógico que possibilita aos alunos o contato com o “real”. Além de tornar mais concreto o processo de ensino-aprendizagem, favorece o desenvolvimento intelectual dos alunos” (p. 37).

A Educação Histórica contribui em grande medida para que, aquilo que antes era única e exclusivamente uma preocupação dos historiadores, seja agora utilizada na sala de aula auxiliando a aprendizagem dos estudantes (Oliveira et al., 2016). Tal como Gago (2012) afirma, as fontes são a evidência de uma realidade, não devendo ser utilizadas exclusivamente como portadoras da informação. Estas devem servir para desenvolver nos estudantes “uma capacidade de análise daquilo que o cerca, contribuindo desta maneira para o desenvolvimento de uma consciência crítica” (Oliveira et al., 2016, n.p).

O uso das fontes históricas pretende assim demonstrar aos estudantes que a História é “feita de vestígios” (Manosso & Almeida, 2015, p. 16). Desta feita, o professor deve conduzir os estudantes à análise, crítica e discussão, com base nas fontes históricas e, simultaneamente, a valorização das fontes para a construção do conhecimento histórico. Daí a importância crucial das fontes históricas no ensino da História.

Em linha com aquilo que nos propomos a desenvolver no presente relatório, importa destacar os diferentes tipos de fontes que podem ser trabalhadas na sala de aula, contrariando a lógica da fonte

escrita como principal elemento de informação, dando espaço ao contacto dos estudantes com uma panóplia de fontes, de entre as quais, fontes escritas, iconográficas e audiovisuais.

A imagem, um dos elementos base do estudo do presente relatório, deve ser abordada com especial destaque. Muitas vezes, este tipo de fontes acaba por ser negligenciada em detrimento das fontes escritas, tidas como portadoras de mais informação. Contudo, o desafio do professor de História não deve cingir-se apenas à escolha de determinada fonte, devendo existir igualmente a preocupação pela forma como esta irá ser utilizada em sala de aula. Aqui, a preocupação com as fontes iconográficas revela-se importante, no sentido em que “Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhe são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias” (Bittencourt; 1998, p. 89). As imagens podem conter um vasto conjunto de informações, contudo, estas devem ser devidamente exploradas, de modo a compreender aquilo que estamos a observar e o que aquilo nos pode dizer, assim, “É preciso obter o maior número de informações possíveis a respeito do objeto imagético a ser analisado, é preciso interrogá-lo a partir de uma leitura crítica, procurando identificar as intenções contidas no mesmo, sua intencionalidade e seus significados” (Guedes & Nicodem, 2017, n.p).

Este capítulo procurou demonstrar que a investigação histórica e o ensino de História, apesar de trabalharem o estudo do passado de maneira distinta, desde há muito que seguem caminhos semelhantes. As fontes ganham aqui um papel de destaque no sentido de mostrar que as ideias propostas pela Educação Histórica, vistas, muitas vezes, como algo completamente novo e “diferente”, já eram debatidas há décadas pelos investigadores, onde o papel das fontes na construção da História tem vindo a ser valorizado como forma de compreender aquilo que o passado nos deixou.

As fontes iconográficas, revelam-se um outro desafio neste processo. Os estudantes, fruto das suas preconcepções, tendem a conceber as fontes escritas como aquelas que transmitem um maior número de informações, atribuindo-lhes uma maior importância, contudo, e tal como abordado aqui, todas as fontes possuem informação, não sendo umas mais relevantes do que outras, devemos sim é saber o que perguntar e como perguntar, para no final sabermos aquilo que muitas das vezes a fonte não nos pretende dizer. Esta é uma reflexão que irá ser abordada ao longo do relatório, sendo-lhe atribuído um maior enfoque aquando da análise dos dados obtidos nas aulas da Intervenção Pedagógica Supervisionada.

1.7- Estudos de investigação sobre evidência

De modo a sustentar teoricamente a investigação aqui realizada, importa atentar em investigações transatas sobre este mesmo conceito, fornecendo-nos uma melhor orientação para o desenvolvimento do presente relatório.

Nas últimas décadas, surgiram vários estudos sobre a importância do estudo da Evidência Histórica junto dos estudantes, de entre os quais se destacam estudos como o de Dickinson, Gard e Lee (1978), Booth (1980), Shemilt (1987), Ashby (2003), Lee (2005), no Reino Unido, e Moreira (2004), Simão (2007) e, mais recentemente, Solé (2012) em Portugal.

Iniciando esta abordagem pelos estudos mais antigos, considerou-se importante referir o trabalho de Dickinson, Gard e Lee, *Evidence in History and the Classroom* (1978). Neste trabalho, os autores defendem que as fontes, nomeadamente as fontes primárias, não devem servir como um simples “instrumento” de motivação ou uma mera ilustração do conteúdo lecionado, devendo ser trabalhadas em sala de aula como evidência do passado, reconhecendo-lhes a devida importância para uma melhor aprendizagem dos diferentes temas históricos a trabalhar. Esta ideia é igualmente defendida por Booth, que, em 1980 realizou um estudo com um total de 50 estudantes, onde apresentava um foco diferente para o estudo da evidência. Os estudantes trabalharam com fontes diversificadas, tanto na sua natureza como na mensagem e, o objetivo do estudo, era que os estudantes depreendessem o maior número de conceitos históricos. Surgiram assim duas categorias: i) Concreto – onde se inseriram os estudantes que responderam com base na observação direta da fonte, de forma descritiva e pouco argumentada; ii) Abstrato – onde se inseriram os estudantes que apresentavam inferências, revelando uma boa capacidade de argumentação de carácter explicativo.

Este estudo revela especial importância para o contexto deste relatório, pois as conclusões a que o autor chegou, após a análise dos dados, são bastante elucidativas da forma como os estudantes tratam os diferentes tipos de fontes. O autor concluiu que o uso de fontes primárias e secundárias, onde se destacam especialmente as fontes iconográficas, revelava-se importante nas aulas de História para desenvolver a capacidade argumentativa dos estudantes. O próprio autor, reflete sobre esta questão, ao explicar que comumente os estudantes estão habituados a um ensino em que a história lhes é simplesmente apresentada como uma verdade que eles devem receber, limitando-se estes a ouvir e a escrever aquilo que lhes é dito. Contudo, este método coloca-os numa posição precária para produzirem o seu próprio trabalho histórico (Booth, 1980). Este estudo reforça a importância da utilização de fontes históricas diversificadas em ambiente de sala de aula.

Um outro trabalho da década de oitenta, da autoria de Shemilt, *Adolescents ideas about evidence and methology in history*, apresenta um modelo de progressão das ideias dos estudantes ao nível da Evidência Histórica. Este estudo foi realizado com estudantes de 15 anos, tendo estes sido divididos em dois grupos, denominados de grupo de controlo e grupo experimental. Após a análise das respostas dos estudantes, as ideias apresentadas por estes foram categorizadas em quatro estádios: i) conhecimento do passado é tido como garantido; ii) evidência como informação privilegiada do passado; iii) evidência como base para inferir sobre o passado; iv) consciência da historicidade da evidência. Cada uma das diferentes categorias foi então devidamente descrita. No primeiro estágio, estas compreendiam o conhecimento do passado como algo garantido, ou seja, compreendiam a fonte histórica como conhecimento literal do passado, e confrontados com fontes históricas contraditórias, afirmavam que estas não faziam sentido. No segundo estágio, os estudantes já compreendiam a fonte como uma informação privilegiada sobre o passado, compreendendo o passado como algo que fala por si próprio, não distinguindo entre fontes primárias e fontes secundárias. No terceiro, os estudantes são capazes de conceber a fonte como a base para inferirem acerca do passado, compreendendo a importância da mesma para o conhecimento do passado. Por fim, os estudantes que se encontram no quarto estágio apresentam uma consciência da historicidade da interpretação da fonte e compreendem a perigosidade de uma interpretação da fonte fora do contexto. Para estes o papel do historiador já não se resume a um simples descritor do passado, entendendo-o como alguém que o reconstrói mentalmente.

Um outro trabalho da autoria de Ashby e Lee (1987), *Discussing the evidence*, foi igualmente importante para o estudo do conceito de evidência. Estes dois autores descreveram uma categorização das ideias dos seus estudantes acerca de evidência, com base num estudo de investigação. As ideias foram organizadas num modelo provisório de níveis de Evidência, em seis níveis, os quais se encontram identificados em seguida: i) nível 1 – Imagem do Passado; ii) nível 2 – Informação; iii) nível 3 – Testemunho; iv) nível 4 – Tesoura e cola; v) nível 5 – Evidência num contexto mínimo; vi) nível 6 – Evidência no contexto. Relativamente ao primeiro nível, os estudantes encaram o passado como se o mesmo fosse presente, tratando a evidência potencial como se oferecesse acesso direto ao passado. Aqui, os estudantes operam com uma distinção do tipo verdadeiro/falso, mas sem base metodológica. No segundo nível, o passado é encarado como algo fixo e acabado, conhecido por alguma autoridade. Neste nível, os estudantes tratam a potencial evidência como informação. No nível 3, de testemunho, o passado é narrado, mal ou bem, e os estudantes começam a entender que a História tem uma metodologia para testar afirmações acerca do passado. Aqui, os relatos são frequentemente tratados como se os autores fossem testemunhas oculares e quanto mais diretas melhor. No nível 4, de tesoura

e cola, o passado pode ser investigado, mesmo se nenhum relator individual esteja correto, compreende-se já que é possível elaborar uma versão retirando afirmações verdadeiras de diferentes relatos. No nível 5, as afirmações do passado podem ser inferidas a partir de fragmentos de evidência. Esta servirá como suporte à resposta a questões para as quais possam não existir testemunhas sobreviventes, podendo os historiadores trabalhar esses factos sem qualquer testemunha viva. Por último, o nível 6, evidência em contexto, a evidência pode ser construída tal como no nível anterior, contudo, esta deve ser entendida no seu contexto histórico específico, necessitando o historiador de saber qual o significado da evidência e a forma como a mesma se relaciona com a sociedade na qual foi produzida.

Em Portugal destacam-se igualmente alguns estudos sobre as ideias dos estudantes acerca da evidência. Iniciando novamente pela ordem cronológica de cada um deles, primeiramente aprez destacar o estudo de Moreira (2004), intitulado de “As Fontes Históricas propostas no Manual e a Construção do Conhecimento Histórico: um estudo em contexto de sala de aula”. Com este trabalho a autora pretendia primeiramente “Compreender como é que os alunos integram na sua aprendizagem as mensagens veiculadas pelas fontes históricas propostas no manual e as suas percepções sobre o mesmo” (Moreira, 2004, p.4) e “detectar as principais dificuldades reveladas pelos alunos quando trabalham com fontes históricas” (Moreira, 2004, p.4). A autora propôs-se então a responder a três questões principais, sendo estas: i) Como é que os alunos utilizam as fontes históricas apresentadas nos manuais?; ii) Que conhecimentos substantivos retiram os alunos dessas fontes históricas?; iii) Das fontes históricas propostas pelo manual, quais são as privilegiadas/ não privilegiadas pelos alunos Porquê?. Este estudo foi realizado junto de uma turma do 8º ano de escolaridade, tendo a autora, para a recolha dos dados, utilizado tanto questionários como entrevistas.

Da análise dos dados empíricos, resultou um modelo de progressão das ideias dos estudantes sobre evidência, composto por quatro níveis: i) nível 1 – Cópia – Cópia de fragmentos isolados das fontes e utilização de frases ou parte de frases; cópia integral de parte da informação das fontes; ii) nível 2 – Reformulação da mensagem – Listagem de alguns elementos das fontes; selecção de alguns elementos das fontes relacionados entre si de forma clara e coerente; reformulação/ ou tentativa de reformulação da mensagem; ausência de opinião; iii) nível 3 – Opinião emergente – Selecção de elementos das fontes relacionados entre si de forma coerente; reformulação coerente da mensagem; utilização de alguns argumentos do senso comum para justificar uma posição valorativa; iv) nível 4 – Opinião fundamentada – Reformulação da informação de uma forma pessoal/crítica; argumentação consistente (Histórica ou não) para justificar uma posição valorativa.

No que respeita aos resultados deste estudo de investigação, constatou-se que a maior parte das respostas, 22, se situavam no nível 2, tendo o nível 3 obtido também um número considerável, com ideias de catorze estudantes. Já no que se refere à utilização das fontes para as diversas atividades propostas, os estudantes consideraram as fontes escritas como as mais úteis, concedendo uma importância menor às fontes iconográficas, bem como a duas fontes escritas primárias. Os estudantes justificaram esta sua opção referindo que as fontes iconográficas eram pouco explícitas e pouco claras, ao passo que as fontes primárias (exemplo: uma fonte escrita intitulada de “Os bens comunais”, sendo a mesma uma Declaração dos Pobres de Inglaterra no séc. XVIII) apresentavam também uma linguagem menos acessível. Pelo contrário, as restantes fontes escritas foram consideradas como mais úteis, pois, segundo os estudantes, estas forneciam mais informação, possuindo mais pormenores e apresentando uma escrita mais clara.

Esta autora concluiu também que, muitas vezes, os estudantes acabam por analisar as fontes iconográficas apenas quando as questões assim o pedem, podendo esta atitude ser reflexo da não utilização destas fontes na sala de aula por parte dos professores. A autora considera assim fulcral a utilização das fontes históricas que os estudantes apresentem mais dificuldade em interpretar. Além disso, este estudo constatou que os estudantes não fizeram nenhuma distinção entre as fontes escritas primárias e as secundárias, limitando-se, a combinar fontes escritas, nomeadamente, aquelas que transmitem maior quantidade de informação, reforçando novamente a importância do investimento na interpretação de fontes iconográficas em sala de aula.

Um outro trabalho a destacar é o estudo de Simão (2007), denominado de “A Construção da Evidência Histórica: concepções de alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário”. Este estudo, realizado com estudantes do 8º e 11º anos de escolaridade, apresenta como objetivo principal “estudar a evidência enquanto base de todo o conhecimento histórico” (Simão, 2007, p.1). Também este estudo levou os estudantes a analisarem tanto fontes escritas como fontes iconográficas retiradas de manuais escolares. A análise dos dados obtidos resultou na construção de um modelo conceptual com seis níveis de progressão na concepção de Evidência Histórica por parte dos estudantes: i) 1 – evidência como cópia do passado; ii) 2 – evidência como informação; iii) 3 – evidência como testemunho ou conhecimento; iv) 4 – evidência como prova; v) 5 – evidência restrita; iv) 6 – evidência em contexto. Neste trabalho, tal como visto em alguns dos exemplos anteriores, a autora concluiu que a utilização de fontes históricas em sala de aula ainda se limita em grande parte à função de informação ou estímulo para a aprendizagem. A autora reforça a utilização de fontes históricas com mensagens divergentes, bem como a inclusão no trabalho em sala de aula de questões de cruzamento de perspetivas diversas sobre um

mesmo conteúdo a trabalhar. Reforça igualmente a ideia de que as fontes iconográficas não devem ser utilizadas como uma simples ilustração do que o docente ou o manual expõe, devendo sim, a partir das mesmas, levantar questões que permitam aos estudantes confrontar-se com diferentes elementos para construir o seu próprio pensamento histórico.

Tanto este, como o estudo anterior de Moreira (2004), reforçam a ideia de que a grande maioria dos estudantes tem uma maior facilidade em raciocinar com base em fontes escritas, descurando as fontes iconográficas aquando do trabalho em sala de aula. Uma preocupação que deve ser tida em conta pelos professores aquando da sua lecionação.

Por fim, o projeto de investigação-ação, de Solé (2012), realizado no âmbito da unidade curricular de Educação Ambiental e Património Cultural, realizado numa turma composta por 65 estudantes de Licenciatura em Educação Básica. Este estudo, apresenta como problema de investigação: “De que forma os alunos do 3.º ano da Licenciatura em Educação Básica, a frequentar o módulo de Património Cultural, interpretam a Evidência Histórica de sítios históricos e fontes patrimoniais?” e três questões de investigação: i) Como usam os alunos do 3.º ano da Licenciatura em Educação Básica os sítios históricos – espaços, edifícios e objetos com eles relacionados – enquanto evidência de um passado histórico?; ii) Que tipo de pensamento histórico desenvolvem estes alunos em ambiente de exploração direta de património?; iii) Qual a relevância da exploração de fontes patrimoniais para a sua formação ao nível da Educação patrimonial como futuros educadores e professores do Ensino Básico?. Após a recolha e análise dos dados de um dos instrumentos de recolha elaborados para o efeito, procederam à categorização dos mesmos. Da análise identificaram-se algumas ideias comuns, posteriormente agrupadas a partir de dois constructos – “Usos da evidência” e “Consciência histórica”.

Da análise final dos dados, a autora concluiu que estes estudantes do 3.º ano da Licenciatura em Educação Básica, na presença de fontes patrimoniais, reproduzem com muita facilidade a informação que lhes é transmitida. Ademais foi igualmente visível neste trabalho que um número considerável de estudantes apresentavam ideias pouco sofisticadas sobre o uso da evidência, aquando da interpretação de fontes patrimoniais, limitando-se a enumerar os detalhes observados. Os estudantes apresentavam também dificuldades em colocar questões às fontes patrimoniais, e, quando estes as faziam, na sua larga maioria estas questões eram apenas centradas em detalhes. Estes foram dados importantes para uma melhor prática pedagógica, procurando desenvolver junto dos estudantes diferentes estratégias que lhes permitisse uma maior capacidade de interpretação e questionamento de fontes históricas através do uso da evidência.

A análise de alguns dos vários estudos de investigação, realizados ao longo das últimas décadas, tem revelado um crescente interesse pelo estudo da Evidência Histórica. Na generalidade dos trabalhos, os autores apontam para a importância do uso de fontes primárias e secundárias em sala de aula, dando especial enfoque à utilização das fontes iconográficas, importantes no desenvolvimento das capacidades argumentativas dos estudantes. Estes, encontram-se normalmente habituados a aulas de História em que recebem a verdade como algo absoluto e inquestionável, apresentando essa ideia nas suas preconcepções. Assim, este revela-se como um dos fatores que leva ao gradual desinteresse dos estudantes pela disciplina, tantas vezes conotada de repetitiva. Os estudos aqui abordados mostram, de forma prática, a importância da fonte, nomeadamente as fontes primárias, devendo ser trabalhadas como evidência do passado estudado. A exploração e o trabalho com as fontes é uma condição fundamental para o desenvolvimento do conhecimento histórico dos estudantes, para que estes tenham a noção do que é a História e como a mesma se constrói (Amaral et al., 2012).

Os estudos demonstram que os estudantes tendem a considerar as fontes escritas como mais úteis, compreendendo-as como fontes que lhes fornecem mais informação, contrastando com a ideia que apresentam das fontes iconográficas, retratadas como fontes pouco explícitas e claras. Há, por parte dos estudantes, uma maior facilidade em raciocinar com base nas fontes escritas.

As diferentes categorizações das ideias dos estudantes sobre Evidência Histórica, apresentadas nos estudos abordados, são um importante auxiliar do trabalho do professor acerca das ideias que os estudantes trazem para a sala de aula, podendo estes desafiar os diferentes tipos de ideias apresentados com tarefas específicas, com o intuito de que cada estudante consiga progredir em relação às ideias apresentadas inicialmente.

Os estudos apresentam também uma faixa etária muito diversa, desde turmas do ensino básico até ao ensino superior. Contudo, a forma como estes estudantes entendem a Evidência, apesar de variar, fruto das diferentes idades em estudo, apresenta algumas semelhanças, em especial nas preconcepções dos estudantes sobre os diferentes tipos de fontes a trabalhar.

Estes estudos revelam-se de especial importância no desenvolvimento do relatório pois constituem um excelente elemento de pesquisa e cruzamento, realizando a investigação com um “estado da arte” sólido sobre diferentes formas e conclusões de trabalho com a Evidência Histórica.

Capítulo 2 – O papel da Propaganda na construção do “novo Homem” português no Estado Novo

Partindo da análise do título do relatório de estágio de mestrado “Propaganda do Estado Novo como Evidência Histórica: ideias de estudantes do 12º ano de escolaridade”, depreende-se que o principal objetivo deste trabalho é o de compreender o motivo pelo qual a Propaganda se revelou um elemento chave na construção de um regime ditatorial como o do Estado Novo. No entanto, importa contextualizar a Propaganda do regime português no quadro europeu, compreendendo o modo como se compunha a sociedade europeia nos inícios da década de 30 do século XX e a razão pela qual a Propaganda foi um dos motores da ascensão desses mesmos regimes.

Antes de adentrarmos na análise da Propaganda dos regimes totalitários, importa refletir sobre a palavra-chave deste trabalho - Propaganda. Para que se compreenda tudo o que será apresentado, importa, desde logo, definir criteriosamente aquilo que é a Propaganda e o tipo de Propaganda que importa aqui ser destacada.

Se inicialmente o termo Propaganda estava associado à ideia de difundir ou divulgar, com o passar do tempo e, em grande medida com a utilização da Propaganda por parte de alguns regimes/movimentos políticos, esta consubstanciou-se num elemento de persuasão, cujo principal objetivo era atrair um certo público para uma determinada ideologia (Nunes, 2021).

A Propaganda não é algo fácil de definir, contudo, segundo Thomson (2000), pode ser categorizada em Propaganda política, Propaganda religiosa, Propaganda económica, Propaganda moral, entre muitas outras. Como o objetivo primordial é o de investigar, de forma aprofundada, a Propaganda no período inicial do Estado Novo, aprofundaremos apenas a Propaganda política, amplamente difundida durante o período de vivência dos estados totalitários no século XX. A Propaganda política pode ser definida como:

aquela que gere e orienta as opiniões, os temas, as figuras e personalidades que têm ou que se pretende que venham a ter uma posição de destaque e de poder na vida política de um qualquer Estado em qualquer sistema político (Pais, 2012, p. 11).

Um outro aspeto a ter em conta ao analisar a Propaganda política, é a ampla diversidade de meios de difusão de informação que surgiram neste período. A Propaganda já não se circunscrevia às notícias de jornal, sendo divulgada através da fotografia, da rádio e do cinema. É fruto deste contexto que o séc. XX ficou posteriormente conhecido como o “Século da Propaganda” (Moura, 2018). Com

todas estas “ferramentas” disponíveis e ao seu alcance, “Os diversos regimes totalitários que se constituíram farão, desta forma, uso estratégico da Propaganda para efetivarem os seus projetos políticos” (Moura, 2018, p. 29).

Tal como afirma Marx (1935, p. 211): “The real triumph of dictatorship is not to have silenced its foes but to make them sing its praises. Nothing short of perfect virtuosity on the subtle instrument of opinion-management can accomplish the miracle”.

O caso português, apesar de possuir diferenças no que concerne à postura de Salazar, apresentava semelhanças com os restantes regimes ditatoriais vigentes à época. Na Itália ou Alemanha, a Propaganda era amplamente difundida para divulgar a figura do Ditador, em Portugal, Salazar entendia a Propaganda “como um mecanismo exclusivamente necessário para demonstrar a obra do regime” (Moura, 2018, p. 29). Contudo, também em Portugal se assistiu à propaganda em torno do “culto do chefe”, isto é, à glorificação de Salazar como autoridade suprema nacional.

No nosso país não será António de Oliveira Salazar o grande promotor da criação da sua imagem, mas sim António Ferro, uma figura ilustre na época, dentro do mundo jornalístico português, que se virá a destacar como mentor da “Política de Espírito”. Este, conduzirá a Propaganda salazarista, contribuindo para a definitiva consolidação do ideário estadonovista. António Ferro, irá demonstrar ao chefe de governo português a importância e o poder que a propaganda possuía, “fazendo-o ver que esta era não só um instrumento capaz de dar visibilidade à obra do regime, como era sobretudo um instrumento “político” vital ao regime” (Moura, 2018, p.29). António Ferro, ainda no ano de 1933, propôs a realização de um conjunto de entrevistas ao presidente do Conselho, para se tornarem públicas as suas ideias. O jornalista considerava que Salazar tinha a obrigação de fazer chegar às massas as suas ideias e a sua obra, pois, caso isso não acontecesse, correria o risco de serem esquecidos. Deste modo, fica claro que apesar de divergirem na forma como perspetivavam a imagem do Regime, António Ferro, diretor do Secretariado de Propaganda Nacional, de 1933 a 1944, foi o principal responsável por mostrar a Salazar o real poder da propaganda.

Apesar do regime português apresentar algumas peculiaridades relativamente ao *modus operandi* da Propaganda dos restantes regimes, algo que é comum a todos, e às suas Propagandas, “é a manipulação e, neste contexto, significa a manipulação da consciência humana, a consciência das massas” (Nunes, 2021, p. 20). Todos estes regimes viram a potencialidade que a Propaganda apresentava não só para a divulgação mas também para a consolidação dos seus governos. Contudo, apesar da Propaganda apresentar um papel preponderante para o exponencial crescimento destes regimes, importa ter consciência que o período nos quais se desenvolveram, apresentava um contexto

muito específico, resultado em grande parte das profundas alterações que a Europa vivia e que modificaram também os próprios indivíduos.

Estes regimes totalitários desenvolveram-se numa Europa ainda arrasada pelos efeitos causados pelos quatro anos da Primeira Grande Guerra, os quais resultaram numa escalada da inflação e do desemprego, fortemente acentuados nos países que saíram derrotados do conflito (Sampaio, 2017). Dos escombros da guerra surgiu um novo tipo de indivíduos, em “massa”.

Este “novo Homem” que agora surge, fruto das vicissitudes de um novo tempo, é detalhadamente descrito na obra de culto de Ortega y Gasset denominada de “A Rebelião das Massas”. Discorrendo pela lógica apresentada por Ortega y Gasset, é facilmente perceptível que este “novo Homem” que aqui nascia, era o público ideal para os ambiciosos líderes dos novos movimentos políticos que surgiam. Os novos rostos da política do pós-guerra compreenderam que seria necessário apelar ao recrutamento das massas, contudo seria essencial que todos os discursos e Propagandas políticas se adaptassem a indivíduos “politicamente indiferentes” (Sampaio, 2017, p. 11). Contrariamente ao que muitos creem, os ditadores não sobrevivem devido ao uso da força ou da ideologia, mas porque conseguiram convencer o público – com ou sem razão – de que eram competentes (Guriev & Treisman, 2005). Logo, os movimentos totalitários recorreram à Propaganda como forma de fortalecer a relação entre o regime e as massas (Freitas, 2021). Numa sociedade amedrontada pelas memórias da guerra, com uma economia em retalhos e um ambiente social caracterizado pelo individualismo da população e um ódio ao diferente “a sociedade de massa é o esteio, segundo Arendt, no qual os regimes totalitários germinaram, frutificaram e espalharam as suas sementes” (Aguiar, 2007, pp. 8–9).

A ideia chave destes movimentos políticos assentava na assunção do Estado totalitário como um valor supremo, sobrepondo-se às liberdades individuais. Desta feita, a Propaganda encaixou-se perfeitamente numa simbiose entre a massa, a população, e o líder, que prometia messianicamente encaminhá-los para um futuro melhor. “Assim, os movimentos totalitários conseguem organizar as massas a seu favor, recorrendo à força psicológica” (Sampaio, 2017, p. 12) e “a propaganda assume a forma de instrumento para atingir determinados fins” (Freitas, 2021, p. 6). O líder, apesar de carismático, dependia em grande medida da divulgação das suas ideias através da Propaganda, pois sabia que se transparecesse aquilo que as massas desejavam, teria uma maior facilidade na aceitação das mesmas. Depreende-se assim que mesmo que o líder seja dotado de um conjunto de capacidades que facilite a sua aprovação por parte das massas, é essencial o apoio de uma vasta rede de Propaganda que facilite a coerção ideológica das mesmas. Assim, reafirma-se o seu papel como divulgadora e como

manipuladora de opiniões, tendo neste caso, como principal finalidade, canalizar ideologicamente a população para uma única ideia, de modo a que esta seja pacificamente aceite por todos (Freitas, 2021).

Outro aspeto que importa ressaltar, e que foi igualmente seguido pela Propaganda, foi a ampla divulgação em diversas frentes, com grande enfoque no quotidiano das populações. Esta era um importante elemento de doutrinação, uma vez que os regimes totalitários pretendiam que a sua mensagem fosse uma constante na vida dos indivíduos. Assim, pretendia-se influenciar e controlar todos os aspetos da vida cultural e social de um indivíduo (Zizek, 2002). Esta dualidade entre a personalidade e a Propaganda revelou grande eficácia, permitindo o rápido e fácil florescimento de focos totalitários dentro do espaço europeu, sendo os casos mais conhecidos a Itália fascista e a Alemanha nazi.

Num contexto de grave crise social que vinha a assolar a Europa desde finais de 1929, seguindo as pisadas dos regimes ditatoriais coevos, os problemas económicos e consequentes problemas sociais facilitaram o desenvolvimento dos movimentos nacionalistas e de protecionismo económico. A somar à crise e subsequente Grande Depressão, a par de um passado democrático marcado pela instabilidade e um sistema liberal em colapso, assistiu-se ao florescimento de um novo regime autoritário, seguindo as tendências da política europeia da época (Moura, 2018).

Assim, resultante de todo este conjunto de acontecimentos, Salazar assumiu o poder como líder político-militar dirigindo o processo que conduziu à elaboração de uma nova Constituição em 1933 (Pinto & Monteiro, 2019).

Desde logo, o Estado Novo destacou-se pelo foco no nascimento do “novo Homem” (Moura, 2018), fruto de uma nova ideologia, a ideologia salazarista. Esta, assentava na ideia mítica de reeducar os portugueses, imbuí-los num “projecto totalizante de reeducação dos «espíritos», de criação de um novo tipo de portuguesas e de portugueses” (Rosas, 2001, p. 31).

À semelhança dos restantes regimes totalitários, o regime português, na pessoa de Salazar, sempre prezou pela valorização do passado, não do passado presente, esse que era considerado um período negro para a história do país, mas o passado de Quinhentos, um período nostálgico no imaginário português, visto como o período áureo em que o agora “novo Homem” surgido às mãos do Estado Novo se deveria orgulhar. Esta dicotomia entre passado e presente é expressa por Tessadori (2014) quando evoca que “A salvaguarda da “Raça” Lusitana pode acontecer apenas por meio de um Homem Novo civilizado e civilizador, um ato de fé patriótica completamente entregue ao sentido de colaboração cívica da Pátria” (p. III). Esta transformação exigia assim que os novos portugueses fossem obedientes, respeitadores e orgulhosos do seu passado e dos seus valores, seguindo, desta forma, a mensagem veiculada pelo Estado Novo.

Inversamente à regra dos regimes totalitários europeus que procuravam um grande envolvimento das massas através de grandes mobilizações, o Estado Novo pretendia sim preservar um certo imobilismo social, ao não mobilizar as grandes multidões (Adinolfi, 2007). Esta medida pode ser explicada pela realidade política portuguesa das décadas anteriores. Assim, a principal pretensão do regime era unir toda a sociedade segundo um único pensamento, sendo necessário um processo moroso em que os valores patrióticos e de orgulho nacional fossem tidos como essenciais para unir a sociedade “o orgulho nacional, funciona como colante para cimentar o orgulho nacionalista comum em cada português” (Tessadori, 2014, p. 26). A intenção era instituir “uma ideia mítica de «essencialidade portuguesa»” (Rosas, 2001, p. 1034), em que o Estado Novo deveria ser visto como o “salvador” que encerraria o período negro das primeiras décadas do século XX e retomaria os verdadeiros valores nacionais. Gradualmente foi-se construindo uma nova imagem de um país de futuro que prezava os valores herdados por uma linhagem de “Grandes Homens” que agora haviam retornado ao comando da Nação, sendo imprescindível que cada português cumprisse a sua parte como uma peça chave para que o país se reerguesse e se pudesse novamente orgulhar do seu passado.

Fernando Rosas (2001) apresenta sete “mitos” ideológicos do Estado Novo. Considera-se essencial debruçarmo-nos sobre alguns deles para clarificar o ideário do regime. Rosas (2001) começa por apresentar o mito da «regeneração», podendo este ser entendido como o reerguer de Portugal após um longo período de decadência “precipitada por mais de cem anos de liberalismo monárquico e do seu paroxismo republicanista” (Rosas, 2001, p. 1034); em seguida, o mito do “novo nacionalismo”, entendendo-se este como o renascimento/ressurgimento do “verdadeiro e genuíno curso da História da pátria” (Rosas, 2001, p. 1034); igualmente importante é o mito da “ruralidade”, caracterizando Portugal como um país predominantemente rural, com gente simples e modesta, sendo esta uma das principais virtudes do nosso povo, que nunca se deveria perder. Podemos ligar a este um outro mito, designado por Fernando Rosas (2001) como o mito da “pobreza honrada”, podendo este ser entendido, pelas palavras de António Ferro “como (...) “a ausência de ambições doentias” (Rosas, 2001, p. 1035), considerando a humildade dos portugueses uma das suas principais características (Moura, 2018). O último mito, o “mito da essência católica da identidade nacional” (Rosas, 2001, p. 1036), entende a Igreja Católica como um pilar dos valores morais dos portugueses, “sobre o qual provinha os princípios morais que regiam a sociedade” (Moura, 2018, p. 26). Estes valores seriam exaltados por Salazar num dos seus célebres discursos, durante as comemorações do 10º aniversário do 28 de maio de 1936, na cidade de Braga, onde este profere alguns dos princípios que vão reger a vida da população portuguesa nas décadas seguintes, pedindo à população que “«Não discutimos», dirá ele, «Deus e a virtude», não

discutimos a «Pátria e a sua História», não discutimos a «Autoridade e o seu prestígio», «a Família e a sua moral», «o trabalho e o seu dever»” (Rosas, 2001, p. 1036).

Porém, para que todas as suas pretensões fossem possíveis, seria necessária uma campanha de Propaganda semelhante à dos regimes congêneres. Salazar reconhecia a Propaganda nas ditaduras como um “importante e imprescindível instrumento” (Rosas, 2001, p. 1036) do próprio governo, no entanto deveria cumprir um princípio básico do ditador: “politicamente só existe o que o público sabe que existe” (Rosas, 2001, p.1042). E, divergindo novamente da linha dos regimes totalitários da Europa, Salazar não era um exímio comunicador com as massas, pelo menos da forma como os seus semelhantes o faziam, através de discursos teatrais em que apelavam ao sentimento da população (Garcia, Alves & Léonard, 2017).

Salazar sempre considerou o “seu” regime como popular, no entanto recusou-se a considerá-lo um governo de massas, manipulado ou dirigido por elas. Tratando-se de um homem elitista, era avesso à supremacia do número e não se identificava com manifestações nem tão pouco multidões. O Presidente do Conselho tinha “horror às massas” mas, em contrapartida, António Ferro tinha uma enorme capacidade de mobilização cultural, fruto das suas viagens e experiências. Por isso, este último, veio assim ocupar-se de uma faceta do poder que era mais difícil para Salazar. Este preferia “o paternalismo à exaltação frenética, a obediência à aclamação febril” (Cruz, 1988, p. 793). Por isso, os seus discursos eram “frios e secos, pobres de imagens, metáforas e símbolos [estes eram] descritivos e racionais” (Gil, 1995, p.11). Salazar percebia que, apesar do analfabetismo, a população apreendia o essencial da sua mensagem, por isso discursava como quem dá uma lição. O seu objetivo era conduzi-los às suas próprias conclusões, como se não houvesse outra hipótese. Para este efeito precisava de alguém que, acreditando nos ideais do Estado Novo, os conseguisse transmitir às massas com o entusiasmo de uma vontade forte. Ferro era esse homem. Ele foi um dos pioneiros na defesa da importância da Propaganda enquanto meio de afirmação e consolidação dos regimes políticos. Este tipo de Propaganda não era uma Propaganda elitista, mas antes uma Propaganda dirigida às massas, potenciando uma renovação e uma aceleração da cultura.

Já em 1929, Ferro considerava essencial a implementação de um organismo capaz de difundir eficazmente os princípios políticos do novo regime que se começava a desenhar em Portugal. Tal organismo, futuramente designado de Secretariado de Propaganda Nacional, seria responsável por um lado por incutir nas massas os valores doutrinários do regime e, por outro, afirmar o papel do chefe na nova sociedade. Assim, “O espírito une-se estreitamente ao momento político” (Henrique, 1990, p. 35).

De forma inovadora, promoveu em Portugal a Propaganda, concretizando o *marketing* político do novo regime.

Ferro considerava a Propaganda como a forma educativa e formativa por excelência de divulgação da obra de Salazar ao país e ao mundo. A Propaganda vista como avessa à tradição, à aparência e à superficialidade. A Propaganda imaginativa, indo de encontro à essência das coisas, homenageando a Nação. É nesta perspetiva que a Propaganda como “instrumento do governo” (Ó, 1999, p.29) começou a ganhar forma e se materializará na publicação do Decálogo (1934), permitindo a Salazar “a criação do homem novo e o cumprimento do processo revolucionário através da modificação das mentalidades” (Adinolfi, 2007, p. 446).

A Propaganda estendeu-se a várias frentes, desde o cinema às grandes exposições, contudo o regime desejava que o seu discurso ideológico, amplamente difundido pelos diferentes meios propagandísticos, fosse, tal como Rosas (2003, como citado em Basto, 2015) refere: “uma espécie de catecismo para o resgate de almas” (p. 1037).

Adentrando nas diferentes temáticas abordadas pela Propaganda do Estado Novo, um elemento que sempre esteve presente nas mesmas foi a importância da casa - a casa tradicional portuguesa composta pelo “modelo” de Família ideal onde os diversos elementos apresentavam funções distintas mas complementares. Exemplo disso é um dos mais sobejamente conhecidos cartazes propagandísticos do Estado Novo, o cartaz “Deus, Pátria, Família: a Trilogia da Educação Nacional”. Em 1938, pelas mãos de Mendes Barata foram criados os cartazes “A lição de Salazar”, que tinham como função propagandear as grandes façanhas do governo. Contudo, não era só a obra material que estes pretendiam divulgar. O último cartaz desta série, denominado de “Deus, Pátria, Família: a Trilogia da Educação Nacional” apresentava o modelo de Família ideal, num ambiente bucólico, sem nenhum tipo de luxúria e onde o pai se encontrava como elemento principal da cena. Esta representação faz-nos refletir sobre a imagem que o Estado Novo pretendia passar da Família e sobretudo a imagem que o regime, indiretamente, ia construindo da mulher. Um Estado conservador que, desde cedo, nas suas Propagandas, remetia o homem e a mulher a destinos muito diferentes no panorama social. A Família era a base de tudo, símbolo de humildade, trabalho e honra. “A mulher/mãe funcionava como pilar de sensibilidade, aliado à disciplina e autoridade do Pai, surgindo depois a Família, vista como suporte político e organizacional do Estado Novo” (Serra, 2005, p.20). Por outro lado, também se incumbia à Família a sua contribuição para a sociedade civil com a sua moral, consistência e coesão.

Desde o início do regime, na Constituição de 1933, a Família era vista como uma “realidade primária e fundamental de toda a orgânica nacional” (Pimentel, 2000, p.25). A Família era imprescindível

ao Homem, sendo igualmente definida na Constituição “a igualdade dos cidadãos perante a lei” (Cova & Pinto, 1997, p.72), ressalvando contudo “quanto à mulher, as diferenças resultantes da sua natureza e do bem da Família” (Constituição Política da República Portuguesa, 1933). Desde o primeiro momento, as mulheres viram-lhe ser negada a igualdade em relação ao homem, sendo este definido como o “chefe da Família”, possuidor da autoridade, ao passo que a mulher deveria restringir-se à função de mãe e esposa, conservadora da harmonia no lar (Cova & Pinto, 1997). Foi assim propagado “um modelo de Família ‘naturalmente’ hierárquica, verdadeira instituição de domesticação da mulher” (Carvalho & Silveirinha, 2018, p. 201). Esta viu-se socialmente confinada ao espaço da casa, como cuidadora e educadora dos filhos, devendo ser “Submissa e obediente” (Marques et al., 2019, p.76), partilhando estas funções com as de esposa prezada e zeladora do bem-estar do seu marido, este que nunca poderia ocupar-se com as funções de casa, adstritas à mulher, uma vez que as funções de ambos eram diferentes, concluindo-se que “A interdição de o homem desempenhar tarefas domésticas seria acima de tudo um interdito à aproximação de papéis” (Carvalho & Silveirinha, 2018, p. 207).

Numa entrevista concedida por António de Oliveira Salazar a António Ferro, em 1934, Ferro acaba por retratar o chefe do governo como “elegantemente anti-feminista como Mussolini, como quase todos os ditadores” (Pimentel, 1996, p.25), algo que incutira desde cedo nos padrões sociais da época, pois a mulher solteira deveria ser obediente perante a figura masculina da casa, o seu pai, e mesmo após casada, deveria sempre obedecer ao seu esposo (Basto, 2015).

Assim sendo, era importante incutir estes valores nas jovens desde tenra idade e, utilizando-se da máquina propagandística já existente “A política de doutrinação ideológica e moral” (Carvalho & Silveirinha, 2018, p. 201) abrangia os *media*, cujo papel era extremamente relevante, sobretudo nos grandes centros urbanos, onde as jovens contactavam desde cedo com a realidade citadina e o mundo masculino. Depreende-se então que “Uma parte das ‘mensagens’ veiculadas pelos media do Estado Novo transportavam, (...) um conjunto de comportamentos, nomeadamente em relação a modelos de feminilidade que se queria proscritos da sociedade portuguesa” (Carvalho & Silveirinha, 2018, p. 210). Os diversos elementos dedicados à leitura feminina eram detalhadamente planeados para que acompanhassem a ideologia oficial do regime na construção de um novo tipo de mulher, bem diferente da ideia do “Homem novo” apresentada ao longo de todo o trabalho. Esta mulher, deveria obedecer aos restritos padrões sociais que lhe eram incutidos desde a infância, tendo sido reduzida a um papel passivo no espaço económico, político e também cultural, devendo moldar-se segundo os desígnios de uma sociedade machista e patriarcal que havia definido aquilo que entendia pela “verdadeira Família portuguesa” do qual esta nova mulher, apesar de submissa à figura masculina, possuía o papel principal.

Mais fácil do que escrever, é ver aquilo que acontecia, e a forma como através de diferentes meios e de uma Propaganda exaustiva, moldavam a visão do papel da mulher na sociedade. Assim, considerou-se importante colocar duas das fontes utilizadas na Intervenção Pedagógica Supervisionada que retratam de forma clara aquilo que vem sendo trabalhado até aqui.

As duas fontes, demonstram, de forma clara, o uso da Propaganda como veiculadora do papel que a mulher deveria assumir na sociedade. Tanto na fonte 2 como na fonte 4 (presentes no apêndice 5, no grupo “Família e moral”), a mulher surge como subalterna ao homem, adquirindo mesmo uma conotação depreciativa na fonte 4, em que o nome Portugal, sendo masculino, adquire uma vantagem relativamente aos demais. Já na fonte 2, o intuito da mesma, tal como escrito na legenda, é mostrar às mulheres como estas deveriam ser, seguindo a visão masculina de como o homem idealiza a mulher perfeita e com a qual se deveria casar. Com estes dois exemplos torna-se clara a utilização da Propaganda para diferentes fins ideológicos, mas sempre com o objetivo final de moldar a consciência da população de acordo com os desígnios do regime. Esta mensagem era veiculada junto das meninas de tenra idade através dos manuais escolares, nos quais as meninas surgem associadas a tarefas ditas femininas: tarefas domésticas e Educação. Esperava-se que no futuro fossem boas donas de casa, boas esposas e boas mães – era essa a sua função social.

Num período de desacreditação das políticas existentes, estes líderes carismáticos aproveitaram para colocar em prática as suas ideias, onde a Propaganda foi mais uma vez um elemento essencial no controlo do “novo Homem” que emergia, o “Homem-massa”, que pretendia ver mudada a situação na qual se encontrava, aderindo facilmente às propostas mais convenientes. Portugal acabou por sofrer estas mesmas influências, iniciando um longo período de ditadura que teve início em 1933 e se prolongou até à década de 70 do séc. XX. Contudo, o nosso país apresentava a peculiaridade de ter um líder que não era dado às massas, deste modo, aproveitou-se das diferentes valências que a Propaganda exibia para fazer valer as suas ideologias. Um líder afeiçoado às tradições, que via no Portugal rural o espelho da sua ideologia e na Família o elemento principal da Educação das futuras gerações, segundo os princípios do regime. Este também se focou na criação de um “novo Homem” imbuindo os portugueses num espírito nacionalista e devoto à pátria valorizando o passado e a tradição, mas sempre com o olhar no presente e no futuro do país que o regime apresentava como algo grandioso.

Capítulo 3 – Metodologia de Investigação e Intervenção

O presente capítulo apresenta a metodologia orientadora deste estudo, focada numa abordagem investigativa qualitativa-descritiva e interpretativa, inspirada nas propostas da *Grounded Theory* (Charmaz, 2009), o qual se aplica em estudos de Educação Histórica em vários países, entre os quais Portugal. Tal como explica Gago (2021) a *Grounded Theory*, “trata-se de uma teoria “derivada indutivamente do estudo do fenómeno” (p.127), tendo como principal característica a sua provisoriidade, pelo que necessita de ser confirmada através da recolha de dados e análise contínuas. Desta feita, a seleção dos procedimentos de análise de dados respeitou as indicações de Corbin & Strauss (2008), permitindo ao investigador: i) distanciar-se da literatura específica e da experiência pessoal (e enviesamentos) para evitar bloqueios na leitura de novas possibilidades nos dados; ii) evitar formas estandardizadas de pensar sobre o fenómeno em estudo; iii) estimular a análise indutiva; iv) não tomar nada como garantido; v) clarificar as suas ideias e as dos participantes; vi) ouvir o que as pessoas realmente dizem ou fazem (respeitando as suas perspetivas); vii) colocar questões que rompam com o pensamento tradicional; viii) nomear conceitos e identificar categorias (ainda que provisórias); e ix) identificar as características e dimensões da categoria. Com base nestes pressupostos, as concepções dos estudantes sobre fontes históricas foram analisadas conforme o modelo da *Grounded Theory* ao nível da categorização de dados (aberta, axial e seletiva). Procurou-se assim compreender como o estudante percecionou o mundo e atribuiu significados à História com base na interpretação das imagens fornecidas pelo professor.

3.1- Contextualização da Intervenção Pedagógica Supervisionada

A Intervenção Pedagógica Supervisionada e o estudo de investigação tiveram como contexto uma escola do concelho de Felgueiras. Relativamente a este local, importa desde logo referir que a escola se situa numa zona central da cidade, contudo, na sua envolvência predominam zonas florestais. Esta escola foi alvo de uma profunda requalificação, no ano de 2013, possuindo excelentes condições de trabalho com locais ergonómicos que facilitam o trabalho dos profissionais e estudantes, com espaços arejados, modernos e com materiais informáticos e didáticos recentes. A obra culminou com uma escola dotada de 44 salas de aula, permitindo que cada turma tenha a sua própria sala fixa e, dessa forma, não se tenha de deslocar de sala em sala ao longo do dia. Esta intervenção permitiu ter capacidade para acolher, não só os cerca de 1300 estudantes, como também, ser um espaço pronto para servir a comunidade, através de, por exemplo, a existência de um auditório com capacidade para mais de 300 pessoas,

encontrando-se também preparada para receber estudantes de outras nacionalidades, possuindo um papel ativo no desenvolvimento de atividades do programa Erasmus+ ao longo de todo o ano letivo.

As turmas que possibilitaram os dados a analisar no presente Relatório eram do 12º ano de escolaridade, nas quais desenvolvemos a atividade de estágio ao longo de todo o ano letivo. Apesar de serem turmas do mesmo ano, estas eram bastante distintas. A turma A, constituída por 26 estudantes, apresentava um total de 19 raparigas e 7 rapazes, com idades compreendidas entre os dezassete e os dezanove anos. A turma apresentava um número total de 20 estudantes com 17 anos, 3 estudantes com 18 anos e 3 estudantes com 19 anos.

Relativamente aos encarregados de educação, na maioria dos estudantes, os encarregados de educação eram as mães (16 mães como encarregadas de educação), sendo que 9 estudantes tinham o pai como encarregado de educação e 1 estudante apresenta como encarregado de educação outra pessoa (não identificada na documentação fornecida para a realização desta contextualização).

A escolaridade dos encarregados de educação desta turma era bastante diversa: 5 encarregados de educação possuíam habilitações ao nível do 1º ciclo, 5 encarregados de educação ao nível do 2º ciclo e outros 5, do 3º ciclo. Existiam também 6 encarregados de educação com o ensino secundário, 3 licenciados e 2 encarregados de educação que apresentam “Outra” como resposta, não nos tendo sido possível identificar as suas habilitações.

Na sua globalidade, a turma revelava-se interessada e interventiva, contudo descuravam a importância da escrita no decurso das aulas, algo que se refletia na realização das diferentes tarefas que envolviam a necessidade de utilização da mesma. Os estudantes perdiam rapidamente o foco e dispersavam com muita facilidade do tema a trabalhar em sala de aula, algo dificultado ainda mais pelo elevado número de estudantes. Os estudantes eram igualmente distintos entre si, pois, se existiam estudantes interventivos e interessados, parte da turma revelava uma notória falta de entrega nas aulas e nas diferentes tarefas propostas. Eram igualmente recorrentes as faltas, uma situação que se refletiu no desenvolvimento das aulas do relatório e o qual é visível no capítulo da análise de dados. Estas eram observações recorrentes nas reuniões de Conselho de Turma, o que nos levou, desde início, a refletir como poderíamos reverter algumas destas situações, em prol de uma melhor aprendizagem por parte de todos.

A turma B era constituída por 23 estudantes apresentando um total de 13 raparigas e 10 rapazes, com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos. A turma apresentava um número de 19 estudantes com 17 anos, 3 estudantes com dezoito anos e 1 estudante com 19 anos.

Relativamente aos encarregados de educação, e tal como na turma anterior, na maioria dos estudantes, os encarregados de educação eram as mães (15 mães como encarregadas de educação), sendo que 5 estudantes tinham o pai como encarregado de educação e 3 estudantes apresentavam como encarregado de educação outra pessoa.

No que concerne à escolaridade dos encarregados de educação, esta era igualmente diversa. 6 encarregados de educação possuíam habilitações ao nível do 2º ciclo, 4 ao nível do 3º ciclo, 8 possuíam o ensino secundário, 1 era licenciado e 4 encarregados de educação apresentaram “Outra” como resposta, não me tendo sido possível identificar quais as suas habilitações.

Esta turma, na sua generalidade, apresentava estudantes interessados e participativos, contudo, ao nível da oralidade, estes revelavam-se pouco interventivos, o que motivou a implementação de momentos de diálogo entre estudante(s) e professor. Em contraste com a turma anterior, estes estudantes demonstravam um predominante interesse pelas tarefas escritas, onde aparentava conseguirem expressar-se com maior facilidade. Contudo, tal como na turma A, existiam alguns casos particulares de estudantes que demonstravam uma falta de entrega para com as atividades realizadas em sala de aula, algo que felizmente acontecia em número reduzido e que, aquando do trabalho em grupo, acabava por não se revelar, acabando estes por ajudar, participando nas atividades.

3.2- Documentos Curriculares

Relativamente à escolha do tema a desenvolver, tendo a intenção de trabalhar o conceito metahistórico de Evidência Histórica, o principal objetivo da Intervenção Pedagógica Supervisionada era trabalhar a temática substantiva referente à “Propaganda do Estado Novo como Evidência Histórica: ideias de estudantes do 12º ano de escolaridade”. Segundo as Aprendizagens Essenciais da disciplina de História A do 12º ano de escolaridade, este enquadra-se no tema “Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX” e subtema “Portugal: o Estado Novo”. Considerou-se uma temática de elevado interesse para a compreensão da atualidade, onde presenciamos o ressurgimento de ideias e práticas propagandísticas semelhantes às do período histórico a trabalhar. Encontrando-nos hoje num momento da História onde a desinformação é cada vez maior, com a propagação desenfreada de *fake news*, considerando-se fulcral o aprofundar desta mesma temática. Para isso trabalhamos com profundidade a temática da Propaganda durante o Estado Novo, tal como os conceitos estruturantes de: Nacionalismo; Repressão; Propaganda; Publicidade.

Apesar dos referidos conceitos não se encontrarem contemplados nas Aprendizagens Essenciais, como conceitos estruturantes do subtema “Portugal: o Estado Novo”, consideramos serem essências

em sala de aula, para uma melhor compreensão por parte dos estudantes dos diferentes propósitos das Propagandas existentes aquando da vigência do Estado Novo. Todos os conceitos foram analisados, explicando as ideias que os estudantes apresentavam sobre cada um deles.

Deste modo, pretendemos que os estudantes desenvolvessem um conjunto de diferentes competências, tal como prescrito nas Aprendizagens Essenciais, destacando aquelas que consideramos essenciais no decorrer das aulas referentes à temática a trabalhar:

- 1) Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado;
- 2) Pesquisar, de forma autónoma mas planificada, informação relevante para o assunto em estudo;
- 3) Desenvolver a autonomia pessoal e o trabalho em grupo dos estudantes. (Ministério da Educação, 2022, p.3).

Além disso, algumas das ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos à Saida da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), revelaram-se fundamentais para o desenvolvimento das diferentes tarefas implementadas nas aulas com os estudantes, procurando-se então que estes fossem capazes de:

- 1) Recolher e selecionar dados de fontes históricas para a análise de assuntos e temáticas em estudo;
- 2) Organizar, de forma sistematizada e autónoma, a informação recolhida em fontes históricas;
- 3) Saber problematizar os conhecimentos adquiridos, de forma escrita e oral;
- 4) Formular hipóteses sustentadas em evidências, face a um acontecimento ou processo histórico;
- 5) Mobilizar o discurso (oral e escrito) argumentativo de forma sistemática e autónoma;
- 6) Analisar diversos tipos de fontes históricas com diferentes pontos de vista, problematizando-os;
- 7) Registrar seletivamente informação recolhida em fontes históricas de diversos tipos;
- 8) Construir sínteses com base em dados recolhidos em fontes históricas analisadas;
- 9) Questionar os seus conhecimentos prévios;
- 10) Apoiar o trabalho colaborativo. (AE, 2022, pp. 8–12)

Com esta Intervenção Pedagógica Supervisionada pretendeu-se que as aprendizagens dos estudantes extravasassem a aquisição de conhecimentos substantivos, pois, tal como referido por Barca e Solé (2012), no ensino da História é fundamental a promoção de competências relacionadas com a capacidade de seleção, análise, interpretação das fontes, estabelecimento de relações de causalidade e construção de narrativas, entre outras. Para o efeito, procuramos propor aos estudantes, questões orientadoras problematizadoras potenciadoras de aprendizagens efetivas. As tarefas elaboradas foram pensadas conforme o ano de escolaridade dos estudantes e orientações curriculares, para que fosse possível ultrapassar a interpretação linear das fontes.

3.3- Intervenção e Investigação – Questão orientadora

No que respeita à questão principal da Intervenção Pedagógica Supervisionada e subsequente estudo de investigação, tal como referido anteriormente, focamo-nos no papel da Propaganda política do Estado Novo e de que modo esta se relaciona com as formas de Propaganda do Presente – entendendo-a como Evidência Histórica. Deste modo, propomos três objetivos principais para o estudo proposto, sendo estes:

- 1- Analisar as ideias dos estudantes sobre os conceitos substantivos e do conceito metahistórico de evidência, em dois momentos distintos da intervenção (no início e no fim da intervenção).
- 2- Desenvolver as ideias dos estudantes acerca de Evidência Histórica, com base em Propaganda produzida ao longo do Estado Novo.
- 3- Compreender como é que os estudantes dão significado(s) ao trabalho com a Evidência Histórica, para compreender o Presente e tomar decisões.

O estudo que decorreu da IPS desenvolveu-se num quadro qualitativo, descritivo e interpretativo e as ideias dos estudantes foram analisadas de forma aberta, axial e seletiva, fazendo emergir diversas categorias (Charmaz, 2009). Estas categorias são apresentadas no capítulo 3 do presente relatório de estágio.

3.4- Estratégias de intervenção

A Intervenção Pedagógica Supervisionada foi constituída por três grandes momentos, seguindo o modelo de aula-oficina, sendo estes: a recolha das ideias prévias, questões e tarefas desafiadoras, metacognição (Barca, 2004).

Relativamente às ideias prévias, a recolha das mesmas foi feita através de uma tarefa escrita e individual, para conhecer as ideias dos estudantes acerca do subtema e do conceito metahistórico a

trabalhar. Neste ponto, pretendeu-se analisar o aprofundamento da compreensão do conceito metahistórico de evidência, no sentido de nos permitir compreender se os estudantes apresentavam sensibilidade para justificarem uma afirmação através da utilização de fontes diversificadas.

Com base na análise das ideias prévias dos estudantes, foram construídas as diferentes tarefas (individuais e colaborativas), desafiadoras e alicerçadas em fontes diversas, cruzando o suporte e mensagem, em que de forma oral e escrita os estudantes expressaram quais fontes históricas consideravam mais importantes e transmissoras da verdade. Tal como Ashby (2003, p.50) afirma: “Para usar as fontes como evidência, os alunos têm que compreender que a validade de uma fonte muda para diferentes afirmações ou questões”.

Na última etapa averiguamos se as aprendizagens foram desenvolvidas, refletindo sobre o desenvolvimento dos estudantes. A recolha dos dados foi efetuada através de tarefas diversificadas que alternaram entre trabalho individual e trabalho colaborativo, bem como através do questionamento aos estudantes de forma escrita e oral.

Discorrendo brevemente sobre a função de cada um dos elementos referidos anteriormente, no que concerne à ficha de ideias prévias, esta teve como finalidade compreender as preconcepções dos estudantes acerca dos conceitos substantivos (Nacionalismo, Repressão e Propaganda) e do conceito metahistórico a trabalhar (Evidência Histórica), sendo este um elemento essencial para a construção da aula a lecionar, devendo, a partir das ideias apresentadas pelos estudantes, encaminhar a aula no sentido de combater algumas ideias pré-concebidas relativamente a estes conceitos.

Abordando agora o primeiro momento da minha primeira aula da IPS, a ficha de trabalho realizada neste momento encontrava-se dividida em duas partes. Uma primeira parte realizada individualmente e uma segunda a pares. A primeira parte exigiu dos estudantes a observação, leitura, análise e cruzamento de duas fontes históricas, de modo a que estes, individualmente, identificassem o tipo de fonte que estavam a analisar, sendo-lhes também pedido que explicassem aquilo que viam em cada uma das fontes. A análise de ambas as fontes revelou-se um desafio complexo, pois a imagem apresentada era a mesma, contudo, a mensagem que cada uma das fontes procurava transmitir era diferente, devendo o estudante explicar o sentido de cada uma delas, bem como a mensagem inerente a cada uma. Este instrumento de recolha de dados permitiu identificar e analisar a forma como os estudantes analisam as fontes iconográficas e compreender se eram capazes de desconstruir as mensagens presentes em cada uma das fontes analisadas. Este foi igualmente um prelúdio para aquilo que seria a atividade final em grande grupo (Apêndice 5).

A segunda parte da ficha, realizada após a visualização de um excerto do documentário “Como era Portugal antes da Democracia” exigia que os estudantes escrevessem, numa tabela presente na ficha de trabalho, aquilo que inferiram acerca da mensagem propagandística e a realidade da época, a partir da análise e observação das três fontes analisadas anteriormente. Após um momento de debate e análise de duas outras fontes históricas (Apêndice 3), os estudantes organizaram-se em grupos de trabalho por eles definidos (Apêndice 5).

Iniciada a atividade, a ficha de trabalho em grupo (Apêndice 5) teve como função ajudar os estudantes na análise e interpretação das mensagens presentes nas diferentes fontes históricas analisadas. A ficha, ao apresentar um conjunto de questões que remetiam para as diferentes fontes a trabalhar, permitia aos estudantes organizar, de uma melhor forma, aquilo que posteriormente iriam apresentar, num mapa mental, em cartolina. Importa aqui destacar que o trabalho em grupo, desenvolvido ao longo destas duas aulas, foi um processo demorado que exigiu um grande empenho por parte dos estudantes. Como a finalidade desta atividade era os estudantes compreenderem as diferenças nas diversas Propagandas trabalhadas, de modo a construírem uma apresentação coerente, este momento da IPS exigiu que estes executassem uma série de etapas. Desta forma, num primeiro momento deveriam proceder à observação e leitura das fontes históricas apresentadas, tanto das fontes escritas como as fontes iconográficas. Em seguida, deveriam analisar detalhadamente a mensagem que retiveram das fontes trabalhadas, de forma a cruzarem as diferentes fontes (tanto as oficiais com mensagens claras, as oficiais com mensagens subentendidas e as fontes clandestinas). Por fim, deveriam proceder à elaboração de um mapa mental e uma breve apresentação oral onde explicassem o tema que tinham explorado e a mensagem que se encontrava presente nessas mesmas fontes.

O exercício de construção do mapa mental e da preparação da apresentação exigiu que os estudantes organizassem, de forma clara e sintetizada, as conclusões a que tinham chegado após a análise das diferentes fontes históricas fornecidas. Com este momento, pretendia-se que os estudantes apresentassem à turma a sua interpretação das diferentes fontes, expondo as mensagens presentes nas fontes e se essas mensagens se encontravam de forma direta ou implícitas nas diferentes Propagandas, devendo igualmente distinguir as fontes oficiais das clandestinas. A redação das informações no mapa mental revelou-se importante pois, para além dos estudantes trabalharem num suporte diferente do habitual, a escrita das principais informações no mapa mental foi essencial para a posterior apresentação dos conteúdos à turma, encontrando-se estes já sistematizados e devidamente organizados. A apresentação, enquanto instrumento de recolha de dados, permitiu aferir se os estudantes conseguiram interpretar as fontes históricas à luz da realidade vivida pela população portuguesa à época, bem como

compreender se estes conseguiram trabalhar corretamente os conceitos substantivos e metahistórico propostos nesta IPS (Apêndice 5). Por fim, o último instrumento de recolha de dados, a ficha de metacognição (Apêndice 6), permitiu aferir o conhecimento dos estudantes acerca dos conceitos substantivos e metahistórico, permitindo-lhes também refletir sobre o seu processo de ensino-aprendizagem, avaliando a importância da Evidência Histórica para o estudo da História, pois, muitas vezes “Uma imagem vale mais do que mil palavras”.

Todos os dados recolhidos e analisados foram tratados respeitando o anonimato e a confidencialidade dos participantes e todas as ações estratégicas foram desenhadas e implementadas respeitando o princípio de beneficência. A avaliação, em linha com as propostas da Educação Histórica, assumiu uma lógica formativa, tida como mais justa e necessária ao desenvolvimento das capacidades dos estudantes, sendo focada na aprendizagem dos mesmos e não exclusivamente nos resultados. Foram tidos em consideração para a avaliação todos os materiais construídos nas aulas e a participação dos estudantes nos diferentes momentos da aula, bem como a progressão das suas ideias.

Os critérios de avaliação (Apêndice 4), foram entregues aos estudantes aquando da iniciação dos trabalhos colaborativos, para que se avaliassem a si e ao seu grupo, atribuindo um valor de 1 a 5, sendo 1 insuficiente e 5 excelente. Esta ficha, entregue aquando do início dos trabalhos, teve como principais objetivos informar os estudantes sobre aquilo que deveriam desenvolver, de modo a quê estes soubessem, desde o início, o que era necessário abordar, consoante os diferentes níveis de avaliação e serviu igualmente como forma de os incentivar e alertar para a necessidade de todos contribuírem igualmente para o desenvolvimento do trabalho. A autoavaliação revelou-se um importante elemento para a compreensão de como o trabalho foi distribuído e o valor que cada estudante atribuiu ao seu desempenho ao longo da atividade.

De modo a tornar claro todo o plano descrito anteriormente segue-se na tabela 1, de forma esquemática, uma síntese da implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada:

Quadro 1 - Orientação esquemática da Intervenção Pedagógica Supervisionada

Aula	Objetivos	Instrumentos para a recolha de dados	Dados a obter e/ou resultados a analisar
Momento 0 – Levantamento das ideias prévias dos estudantes.	Levantamento e análise das ideias prévias dos estudantes sobre os conceitos substantivos e o conceito metahistórico de evidência.	Ficha de levantamento de ideias prévias (escrito, individual).	Ideias prévias dos estudantes acerca dos conceitos substantivos de “Nacionalismo”, “Repressão” e “Propaganda” e do conceito metahistórico de “Evidência”.
Aula 1 – A Propaganda no Estado Novo. Elaboração de uma ficha de trabalho e início da atividade colaborativa com a análise de diversas fontes históricas.	Desenvolver as ideias dos estudantes acerca da Evidência Histórica, com base em Propaganda produzida ao longo do Estado Novo.	<i>PowerPoint</i> com as fontes históricas e informações sobre as tarefas a realizar ao longo da aula. 1. Ficha de trabalho (formato escrito, individual) 2. Documentário (visualizado na plataforma <i>Youtube</i>). Ficha de trabalho (formato escrito e colaborativo). Tarefa de aula (em grande grupo, realizada oralmente).	1. Identificar e analisar a forma como os estudantes analisam as fontes iconográficas. 1. Compreender se os estudantes são capazes de desconstruir as mensagens presentes em cada uma das fontes analisadas. 2. Compreender aquilo que os estudantes inferiram acerca da mensagem propagandística e a realidade da época.
		Trabalho colaborativo.	Pretende-se que os estudantes apresentem a sua interpretação das diferentes fontes, explicando quais as mensagens presentes nas fontes, bem como se essas mensagens se encontram de forma direta ou implícitas nas diferentes Propagandas, devendo justificar quais fontes consideram como oficiais e quais consideram como clandestinas.
Aula 2 – Trabalho colaborativo: elaboração de uma cartolina referente à Propaganda do Estado Novo.	Compreender como os estudantes dão significado(s) ao trabalho com a Evidência Histórica, para compreender o presente e tomar decisões.		
		Ficha de metacognição (escrita, individual).	Avaliar o conhecimento dos estudantes acerca dos conceitos substantivos e metahistórico, levando a que estes reflitam sobre o seu processo de ensino-aprendizagem, avaliando a importância da evidência para o estudo da História.

Capítulo 4 - Análise de dados

No presente capítulo, referente à análise dos dados obtidos ao longo da Intervenção Pedagógica Supervisionada, propomo-nos a apresentar as ideias dos estudantes nas suas respostas escritas e orais. A estrutura segue os vários momentos implementados ao longo das aulas, iniciando com a análise das ideias prévias dos estudantes, seguida da apresentação de algumas das diferentes tarefas realizadas ao longo das aulas e findando com a análise das ideias finais dos estudantes, aquando da realização do exercício de metacognição.

4.1- Ideias prévias

A Intervenção Pedagógica Supervisionada teve por base as ideias prévias dos estudantes, sendo estes posteriormente desafiados, ao longo das aulas, com a realização de diferentes tarefas, de modo a que fossem capazes de ultrapassar as ideias menos sofisticadas, de forma a desenvolvê-las. Para a análise neste Relatório de Estágio foram trabalhados os conceitos substantivos de: “Nacionalismo”, “Repressão” e “Propaganda” e as conceções dos estudantes sobre: “O que são fontes históricas?”, “A Propaganda pode ser considerada uma fonte histórica?” e “Se usarmos a Propaganda como fonte histórica, que cuidados temos de ter?”. A resposta a estas questões ocorreu através de uma ficha de levantamento de ideias prévias, realizada na semana anterior à semana a lecionar. De ressaltar que foi atribuído um igual enfoque aos conceitos substantivos e metahistórico, sendo ambos abordados com profundidade na análise que se segue.

Após o registo e análise das respostas dos estudantes, elaboramos uma categorização a partir das diferentes ideias apresentadas por estes. Deste modo, após a análise das ideias dos estudantes sobre os diferentes conceitos substantivos trabalhados, surgiram várias categorias: “Ideias aproximadas”, “Ideias de Senso Comum”, “Ideias Incoerentes” e “Não resposta”, inspiradas no estudo de Barca (2004).

As “Ideias aproximadas”, correspondem às respostas que pouco se distanciam das “Ideias históricas”, podendo ser sustentadas com algum exemplo. As “Ideias de Senso Comum”, correspondem às ideias genéricas, baseadas nas experiências/quotidiano dos estudantes. As “Respostas Incoerentes” correspondem a ideias contraditórias ou redundantes.

Quadro 2 - Definição de cada uma das diferentes categorias

A. Ideias Aproximadas	Resposta que pouco se distancia das ideias históricas. Pode ser sustentada com alguns exemplos em forma de argumentação.
B. Ideias de Senso Comum	Ideias genéricas, baseadas nas vivências/experiências.
C. Ideias Incoerentes	Os estudantes referem ideias contraditórias ou redundantes.
D. Respostas incoerentes	A resposta dada pelos estudantes não corresponde ao que era pedido.

- **Categorização das ideias prévias: resposta à questão “O que entendes por Nacionalismo?”**

Observando as diferentes respostas, revelou-se notório que a grande maioria dos estudantes, das turmas A e B, apresenta uma ideia genérica, “Senso Comum”, do que é o “Nacionalismo” (A=41,6% e B=20%), entendendo-o apenas como algo que procura defender o país. Em ambas as turmas existe igualmente uma elevada percentagem de estudantes com ideias incoerentes e/ou que simplesmente não responderam à questão, sendo que, a junção destas duas últimas corresponde a um total de 45,8% dos estudantes na turma A e 60% na turma B.

Para uma melhor compreensão dos dados, a tabela abaixo apresenta as diferentes categorias, e um exemplo de resposta correspondente a cada categoria surgida das diferentes ideias presentes nas respostas dadas pelos estudantes.

Quadro 3 - Categorização das ideias prévias à questão "O que entendes por Nacionalismo?"

	Categoria	Exemplo de resposta
	Ideias Aproximadas	
Turma A	Número de estudantes: 3 Percentagem de estudantes: 12,5%	“Nacionalismo pode ser definido por patriotismo extremo, onde a nação é superior a qualquer valor particular”.
Turma B	Número de estudantes: 5 Percentagem de estudantes: 25%	“Ideologia que dá primazia à nação social, económica e culturalmente”.
	Ideias de Senso Comum	

Turma A	Número de estudantes: 10 Percentagem de estudantes: 41,6%	“Nacionalismo é defender as coisas que são do próprio país”.
Turma B	Número de estudantes: 4 Percentagem de estudantes: 20%	“É o amor à Nação. Nacionalismo é alguém que esteja disposto a morrer pela pátria, que tenha um enorme gosto pela mesma”.
	Ideias Incoerentes	
Turma A	Número de estudantes: 6 Percentagem de estudantes: 25%	“Ideia que defende uma nação e os seus respetivos interesses”.
Turma B	Número de estudantes: 5 Percentagem de estudantes: 25%	“Uma nação que une toda a população”.
	Respostas Incoerentes	
Turma A	Número de estudantes: 5 Percentagem de estudantes: 20,8%	“Ideia que defende que a nação e o Estado devem estar em união”.
Turma B	Número de estudantes: 6 Percentagem de estudantes: 35%	“Poder político nacional”.

- **O que entendes por Repressão?**

Relativamente às ideias presentes na resposta dos estudantes sobre o que estes entendem por “Repressão”, observa-se uma grande disparidade entre as respostas de ambas as turmas. A esmagadora maioria dos estudantes da turma A apresenta ideias muito afastadas do que é “Repressão”, 54,1% das respostas foram categorizadas como “Ideias Incoerentes”. Por seu lado, a turma B, apresenta-se com uma distribuição mais homogênea, sendo contudo as “Ideias Aproximadas” aquelas que se encontram em maior número (30%), com os estudantes a responderem muito próximo daquilo que era pretendido.

Quadro 4 - Categorização das ideias prévias: resposta à questão "O que entendes por Repressão?"

	Categoria	Exemplo de resposta
	Ideias Aproximadas	
Turma A	Número de estudantes: 4 Percentagem de estudantes: 16,6%	“Repressão é o conjunto de medidas usadas para reprimir qualquer indivíduo ou objeto que seja contra o Estado”.

Turma B	Número de estudantes: 6 Percentagem de estudantes: 30%	“Repressão é, por exemplo, não deixar as pessoas ter e seguir ideias próprias, serem obrigadas a fazer algo que está imposto”.
Ideias de Senso Comum		
Turma A	Número de estudantes: 4 Percentagem de estudantes: 16,6%	“Não há liberdade à oposição. A população não tem direito de se revoltar”.
Turma B	Número de estudantes: 4 Percentagem de estudantes: 20%	“Repreender e controlar as pessoas”.
Ideias Incoerentes		
Turma A	Número de estudantes: 13 Percentagem de estudantes: 54,1%	“Não permitir que alguém explique as suas opiniões e ideias através de violência e ameaças, por exemplo”.
Turma B	Número de estudantes: 5 Percentagem de estudantes: 25%	“A repressão é a falta de liberdade de expressão”.

- **O que entendes por Propaganda?**

Na resposta dos estudantes ao que estes entendem por “Propaganda”, é visível que estes referem uma definição baseada na ideia de Propaganda com que normalmente contactam no seu quotidiano, tendo a maioria dos estudantes, de ambas as turmas, apresentado ideias nas suas respostas que se enquadram na categoria de “Senso Comum” (Turma A=41,6% e Turma B=65%). Na categoria de “Senso Comum”, surgiram igualmente ideias em que os estudantes designavam a Propaganda como Publicidade, destacando, da turma A, a resposta, “Fazer publicidade de algo, por exemplo um movimento político” e da turma B, “Publicidade para uma determinada coisa” e “Termos de publicidade para atingir e informar a população de forma interventiva e ativamente”.

Quadro 5 - Categorização das ideias prévias: resposta à questão "O que entendes por Propaganda?"

Categoria		Exemplo de resposta
Ideias Aproximadas		
Turma A	Número de estudantes: 5 Percentagem de estudantes: 20,8%	“Propaganda é um modo de espalhar ideias de uma ideologia através de cartazes, mensagens de rádio etc.”.

Turma B	Número de estudantes: 5 Porcentagem de estudantes: 25%	“Propaganda significa para mim, um meio de comunicação digital ou palpável que pretende fazer publicidade, alterar pensamentos e manipular ideologias”.
	Ideias de Senso Comum	
Turma A	Número de estudantes: 10 Porcentagem de estudantes: 41,6%	“Entendo por propaganda, a forma de dar a conhecer alguma coisa, o tentar convencer alguém através de panfletos, cartazes, etc.”.
Turma B	Número de estudantes: 13 Porcentagem de estudantes: 65%	“Propaganda é um meio utilizado para divulgar a imagem e ideias de um indivíduo”.
	Ideias Incoerentes	
Turma A	Número de estudantes: 7 Porcentagem de estudantes: 29,1%	“A propagação de ideias de um indivíduo”.
Turma B	Número de estudantes: 2 Porcentagem de estudantes: 10%	“Forma de promover os seus ideais, as suas ideias, por vezes subornando, com o fundamento de juntar maior quantidade de pessoas a acreditarem nesses mesmos”.
	Respostas Incoerentes	
Turma A	Número de estudantes: 2 Porcentagem de estudantes: 8,3%	“Propaganda é um movimento que espalha qualquer tipo de comunicação de forma a expandir algo”.

No que respeita às questões focalizadas no conceito metahistórico a trabalhar, estas foram categorizadas de maneira diferente, surgindo várias categorias para cada uma das questões.

A primeira questão colocada aos estudantes pretendia saber: “O que são fontes históricas?”. A partir desta, procurava-se compreender quais as preconcepções dos estudantes sobre um elemento essencial nas aulas de História e para a compreensão da mesma.

As ideias patentes nas respostas dos estudantes fizeram emergir diferentes categorias: “Fonte como legado”; “Fonte como prova”; “Fonte como informação”; “Fonte como documento/objeto histórico”, detalhadamente escritas no quadro apresentado abaixo (Quadro 6).

Com base nesta categorização observa-se que a grande maioria dos estudantes da turma A e da turma B veem a fonte histórica como informação, compreendendo-a apenas como algo onde podem ir buscar informações sobre um assunto a trabalhar.

Para além destes, destacam-se alguns casos particulares, onde as respostas dadas pelos estudantes não se enquadram em nenhuma das diferentes categorias elaboradas para o efeito. Exemplo disso é a resposta do estudante António (nome fictício) da turma B, ao afirmar que “Fontes históricas é quando algo é documentado usando acontecimentos que ocorreram no passado”. A partir da resposta, compreendemos que o estudante entende que a fonte é algo criado a partir dos acontecimentos passados.

No quadro 6 apresenta-se a definição das categorias e no quadro 7 exemplos das ideias presentes nas respostas dos estudantes que fizeram emergir as diferentes categorias, constando também o número absoluto e relativo (percentagem) das mesmas.

Quadro 6 - Definição das diferentes categorias sobre "O que são fontes históricas?"

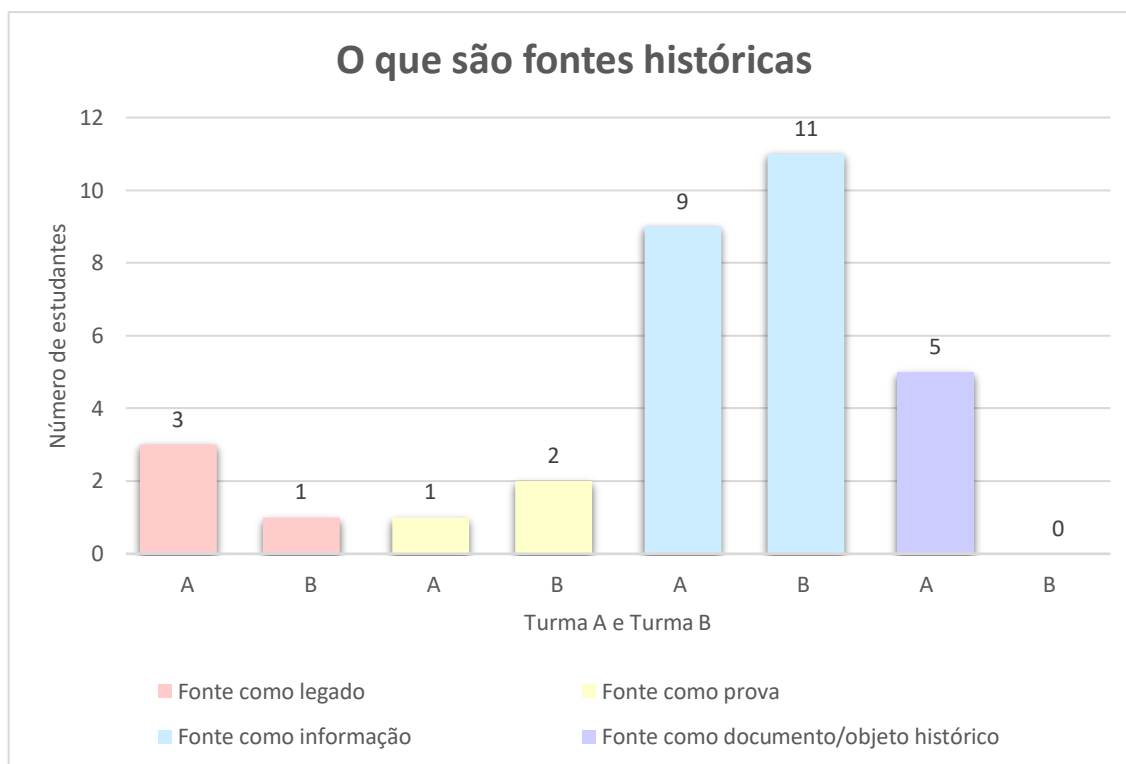
A. Fonte como legado	Os estudantes associam a fonte à passagem de informação de geração em geração. Associam-na a uma ideia de herança, de legado.
B. Fonte como prova	Os estudantes entendem a fonte como uma confirmação de factos históricos.
C. Fonte como informação	Os estudantes compreendem a fonte como um depósito de informação, ao qual o historiador acede quando necessita de trabalhar um determinado conteúdo histórico.
D. Fonte como documento/objeto histórico	Os estudantes apenas identificam diferentes tipos de suporte documental: escrito, iconográfico, audiovisual.

Quadro 7 - Categorização das ideias sobre "O que são fontes históricas?"

	Categoria	Exemplo de resposta
	Fonte como legado	
Turma A	Número de estudantes: 3 Percentagem de estudantes: 12,5%	"Fontes históricas são pessoas, documentos, monumentos, estátuas, que retratam o que se passava na respetiva época deles, dar a conhecer ao presente".
Turma B	Número de estudantes: 1 Percentagem de estudantes: 5%	"São heranças deixadas pelos antepassados".
	Fonte como prova	
Turma A	Número de estudantes: 1 Percentagem de estudantes: 4,1%	"São as provas de que algo realmente aconteceu".
Turma B	Número de estudantes: 2 Percentagem de estudantes: 10%	"Fontes históricas podem ser documentos escritos, ou elaborados de outra forma, e que são utilizados para o aprofundamento ou como prova de factos históricos".
	Fonte como informação	
Turma A	Número de estudantes: 9 Percentagem de estudantes: 37,5%	"Fontes históricas é onde se vai buscar informação histórica, seja a textos, documentos, etc.".
Turma B	Número de estudantes: 11 Percentagem de estudantes: 55%	"São locais onde nos é depositada informação sobre um tempo passado, e de onde podemos retirar alguma informação".
	Fonte como documento/objeto histórico	
Turma A	Número de estudantes: 5 Percentagem de estudantes: 20,8%	"Fontes históricas são documentos escritos, por exemplo, cartas, jornais, também relatos orais e fontes materiais".
Turma B	Número de estudantes: 0 Percentagem de estudantes: 0%	

De modo a obter uma melhor percepção visual dos dados de ambas as turmas, foi criado um gráfico, onde são apresentados os resultados de cada uma das diferentes categorizações, encontrando-se as turmas devidamente identificadas de modo a ver a disparidade de resultados entre ambas.

Gráfico 1 - Categorização das ideias dos estudantes presentes na resposta "O que são fontes históricas?"



- **A Propaganda pode ser considerada uma fonte histórica?**

A segunda questão colocada aos estudantes pretendia saber se: “A Propaganda pode ser considerada uma fonte histórica”. Esta questão tinha como propósito compreender se os estudantes consideravam a possibilidade de a Propaganda ser uma fonte histórica.

As ideias patentes nas respostas dos estudantes fizeram emergir diferentes categorias: “Emergência de inferência”, “Propaganda como informação”, Resposta incoerente”, detalhadamente escritas no quadro apresentado abaixo.

A generalidade dos estudantes das turmas A e B afirmaram que a Propaganda poderia ser considerada uma fonte histórica, contudo a justificação para essa afirmação foi bastante variada. Nas respostas referentes aos estudantes da turma A, 33,3% destes consideraram que a Propaganda poderia ser considerada uma fonte histórica pois esta contém informações que podem ser utilizadas para a

compreensão de determinado período histórico. Já na turma B, esta percentagem aumenta, tendo 45% dos estudantes demonstrado ideias nas suas respostas que se enquadram nesta categoria.

Tal como nas respostas à questão anterior, também aqui se destaca um caso particular, tendo o estudante João (nome fictício) da turma B, referido que: “A Propaganda útil à aprendizagem histórica deve ser considerada fonte histórica, uma vez que contribuem para a Educação das presentes gerações”.

No quadro 8 apresenta-se a definição das categorias e no quadro 9 exemplos das ideias presentes nas respostas dos estudantes que fizeram emergir as diferentes categorias, constando também o número absoluto e relativo (percentagem) das mesmas.

Quadro 8 - Definição das diferentes categorias das respostas à questão "A Propaganda pode ser considerada uma fonte histórica?"

A. Emergência de inferência	Os estudantes compreendem a Propaganda como forma de inferir acerca da mentalidade da época e formas de transmissão.
B. Propaganda como informação	Os estudantes compreendem a Propaganda como um depósito de informação, ao qual o historiador acede quando necessita de trabalhar um determinado conteúdo histórico.
C. Resposta incoerente	Os estudantes não compreendem a noção de Propaganda, inserida em determinada época histórica, apresentando respostas vazias de conteúdo.

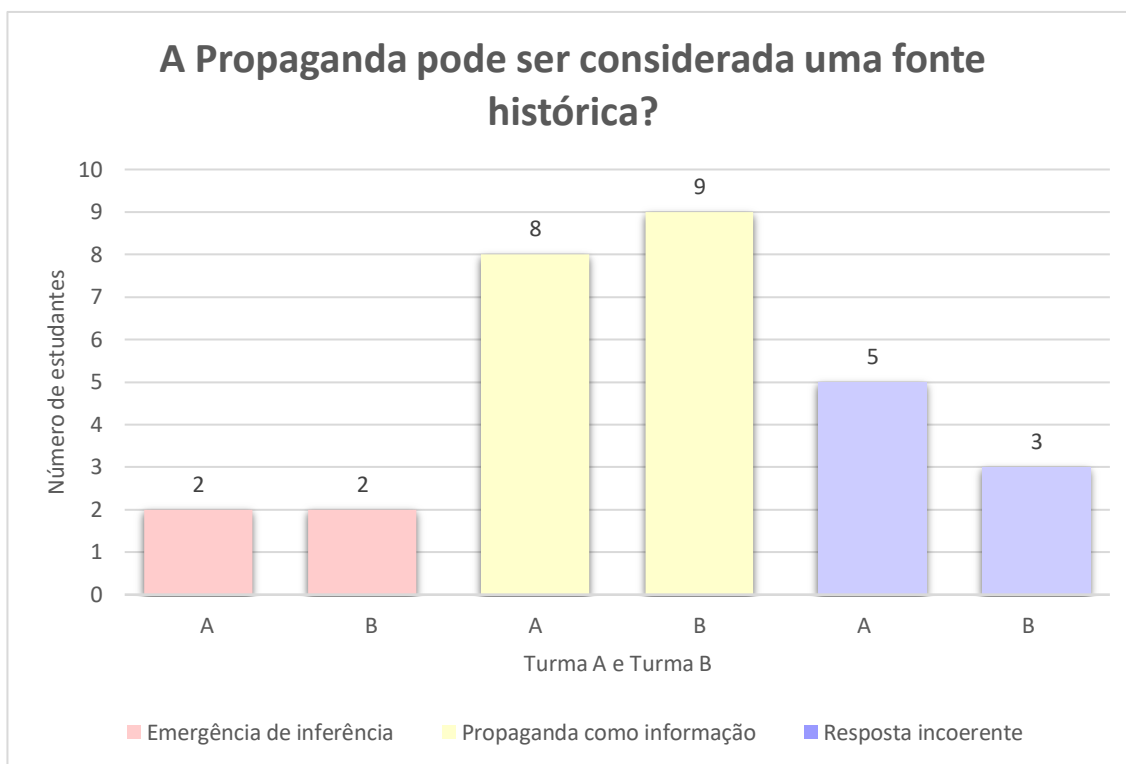
Quadro 9 - Categorização sobre "A Propaganda pode ser considerada uma fonte histórica?"

	Categoria	Exemplo de resposta
	Emergência de inferência	
Turma A	Número de estudantes: 2 Percentagem de estudantes: 8,3%	“Sim, já que os cartazes preservados, as músicas de apoio aos governantes (ou candidatos), permitem-nos conhecer os métodos utilizados e as mentalidades da época estudada”.
Turma B	Número de estudantes: 2 Percentagem de estudantes: 10%	“Sim, visto que alguns líderes do passado recorreram à Propaganda e, assim, é possível

		descobrir novos objetivos e visões desse tal líder”.
	Propaganda como informação	
Turma A	Número de estudantes: 8 Percentagem de estudantes: 33,3%	“Sim, pois a Propaganda dá-nos informações de um determinado tempo histórico”.
Turma B	Número de estudantes: 9 Percentagem de estudantes: 45%	“Penso que sim, uma vez que por exemplo, nos regimes totalitários os registos de Propaganda contêm certas informações relevantes”.
	Resposta incoerente	
Turma A	Número de estudantes: 5 Percentagem de estudantes: 20,8%	“Sim, pois é vista como algo para representar a história”.
Turma B	Número de estudantes: 3 Percentagem de estudantes: 15%	“Sim. Contém informação sobre os regimes que vigoraram no séc. XX e os seus ideais”.

De modo a obter uma melhor perceção visual dos dados de ambas as turmas, foi criado um gráfico, onde são apresentados os resultados de cada uma das diferentes categorizações, encontrando-se as turmas devidamente identificadas de modo a ver a disparidade de resultados entre ambas.

Gráfico 2 - Categorização das ideias dos estudantes presentes na resposta "A Propaganda pode ser considerada uma fonte histórica?"



- **Se usarmos a Propaganda como fonte histórica, que cuidados temos de ter?**

A terceira e última questão colocada aos estudantes pretendia saber: “Se usarmos a Propaganda como fonte histórica, que cuidados temos de ter?”. A partir desta, procurava-se compreender quais as preocupações dos estudantes aquando do trabalho com as fontes históricas, especificamente a Propaganda, analisando se existe ou não preocupação pela parte dos mesmos aquando do trabalho com as fontes. Uma questão visível em vários estudos sobre a Evidência Histórica, onde os autores referem que muitos dos estudantes entendem as fontes como verdades absolutas. Destaca-se o caso de Peter Lee (2005), onde este nos mostra várias ideias dos estudantes acerca do trabalho com fontes históricas, explicando que muitos destes entendem o passado como algo dado por uma autoridade, ou, em outros casos, estes têm ideia de que aquilo que pode ser dito sobre o passado depende de testemunhas oculares. Contudo importa considerar que nem todas as informações passadas por estas mesmas pessoas correspondem à verdade, muitos destes têm os seus próprios interesses podendo enviesar o conteúdo das suas afirmações para este se adequar à mensagem que pretendem passar, sendo exemplo disso as diferentes fontes analisadas pelos estudantes ao longo das aulas da IPS.

As ideias patentes nas respostas dos estudantes fizeram emergir diferentes categorias: “Emergência de validade da informação”, “Inferência de mensagem implícita”, “Contexto de produção”, “Análise do conteúdo”, detalhadamente escritas no quadro apresentado abaixo.

Para além das diferentes categorias, emergiram, tal como nas questões anteriores, algumas respostas que foram tratadas de forma particular. Neste caso, a resposta dada pelo estudante revelava-se completamente diferente das restantes. O estudante Diogo, da turma B afirmou que: “Não faço ideia dos cuidados necessários mas não acho que sejam precisos. O que é história e passado hoje, já foi presente nas gerações passadas e os seus vestígios servem para pura e simplesmente educar as novas gerações acerca daquilo que aconteceu, porque aconteceu e o que sucedeu”.

No quadro 10 apresenta-se a definição das categorias e no quadro 11 exemplos das ideias presentes nas respostas dos estudantes que fizeram emergir as diferentes categorias, constando também o número absoluto e relativo (percentagem) das mesmas.

Quadro 10 - Definição das diferentes categorias das respostas à questão "Se usarmos a Propaganda como fonte histórica, que cuidados temos de ter?"

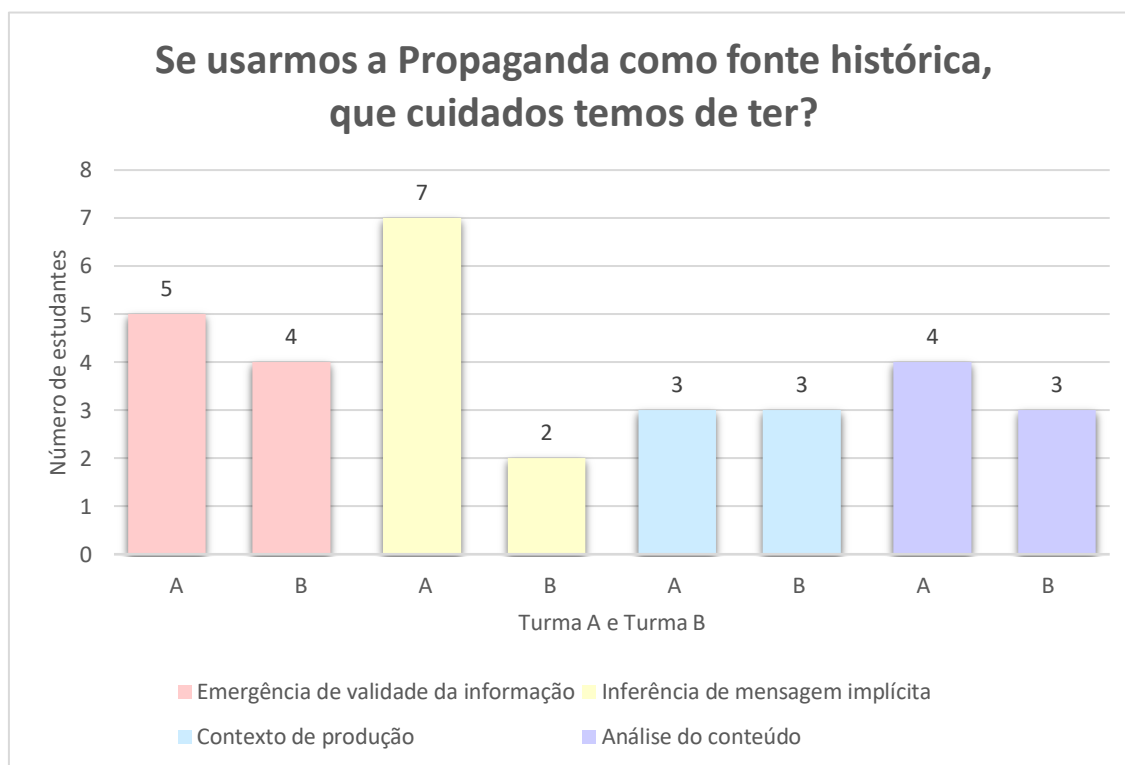
A. Emergência de validade da informação	Os estudantes compreendem a necessidade de validar a fidedignidade das fontes históricas.
B. Inferência de mensagem implícita	Os estudantes compreendem a importância de inferir acerca da fonte histórica, sem alterar a mensagem implícita.
C. Contexto de produção	Os estudantes compreendem a relevância do contexto histórico para a interpretação das fontes históricas.
D. Análise do conteúdo	Os estudantes compreendem a importância de se fazer uma análise minuciosa das fontes históricas.

Quadro 11 - Categorização das ideias sobre "Se usarmos a Propaganda como fonte histórica, que cuidados temos de ter?"

	Categoria	Exemplo de resposta
	Emergência de validade da informação	
Turma A	Número de estudantes: 5 Porcentagem de estudantes: 20,8%	"Verificar se a propaganda é falsa, verificar a origem da propaganda, verificar a data de produção".
Turma B	Número de estudantes: 4 Porcentagem de estudantes: 20%	"Provavelmente, temos de ter cuidado a nível da veracidade e "coerência" contida na informação".
	Inferência de mensagem implícita	
Turma A	Número de estudantes: 7 Porcentagem de estudantes: 29,1%	"Saber bem como foi utilizada aquela propaganda e o que gerou".
Turma B	Número de estudantes: 2 Porcentagem de estudantes: 10%	"A mensagem moral na propaganda e a sua interpretação".
	Contexto de produção	
Turma A	Número de estudantes: 3 Porcentagem de estudantes: 12,5%	"Nomeadamente a fonte, isto é, o seu autor, assim como o contexto em que esta se insere".
Turma B	Número de estudantes: 3 Porcentagem de estudantes: 15%	"Se usarmos a propaganda como fonte histórica, temos de ter em atenção a época e o ano em que esta foi realizada, para um enriquecimento histórico e assim retirar as nossas conclusões".
	Análise do conteúdo	
Turma A	Número de estudantes: 4 Porcentagem de estudantes: 16,6%	"Saber analisar atenciosamente toda a informação contida na mesma".
Turma B	Número de estudantes: 3 Porcentagem de estudantes: 15%	"Analisar corretamente o tipo de propaganda que podemos encontrar".

De modo a obter uma melhor percepção visual dos dados de ambas as turmas, foi criado um gráfico, onde são apresentados os resultados de cada uma das diferentes categorizações, encontrando-se as turmas devidamente identificadas de modo a ver a disparidade de resultados entre ambas.

Gráfico 3 - Categorização das ideias dos estudantes presentes na resposta "Se usarmos a Propaganda como fonte histórica, que cuidados temos de ter?"

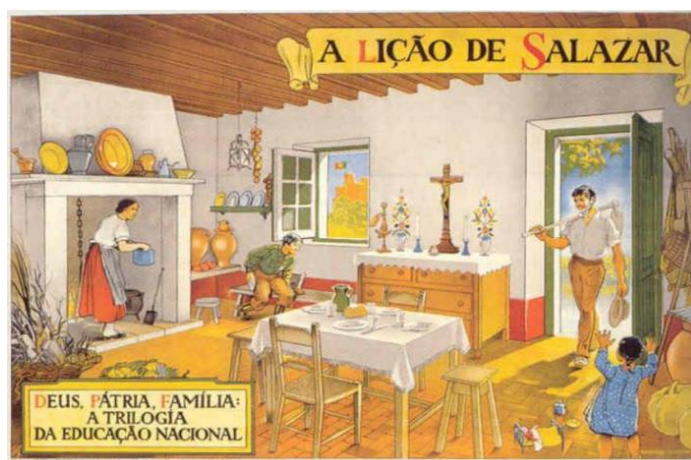


4.2- Elaboração dos diferentes materiais da Intervenção Pedagógica Supervisionada

Após a análise e categorização das Ideias Prévias dos estudantes, construímos os materiais já relatados no início do capítulo e presentes nos apêndices 2 e 3. Deste modo, foram apresentadas apenas algumas das questões desenvolvidas ao longo das aulas, consideradas as mais pertinentes para a compreensão do trabalho realizado.

Na ficha de trabalho nº1, realizada na primeira aula da IPS, foram colocadas duas imagens semelhantes, contudo, com intenções diferentes. As imagens encontravam-se seguidas de um conjunto de questões, elaboradas após a análise das ideias prévias dos estudantes, atentando nas preconcepções apresentadas por estes. Deste modo, as primeiras questões, mais vocacionadas para o trabalho da evidência, questionavam os estudantes sobre: "Que tipo de fontes são?", seguindo-se pela questão "O que veem?", na fonte 1 e na fonte 2.

Ilustração 1 - "A Lição de Salazar", cartaz de uma série editada em 1938 pelo Secretariado de Propaganda Nacional



Fonte: Margato (2022).

Ilustração 2 - Um clássico de 24 de Abril. Hugo van der Ding. Humorista, 24/04/2021



Fonte: Ding (2021).

As questões seguintes foram elaboradas no sentido de atenderem ao assunto substantivo a trabalhar, neste caso o Estado Novo, questionando os estudantes sobre a forma como a frase presente no canto inferior da primeira imagem espelhava a sociedade conservadora do período. Estas imagens, sobretudo a fonte primária (a Propaganda original do Estado Novo) foi propositadamente escolhida pois, para além de conter uma grande diversidade de elementos visuais, retrata todos os temas a trabalhar aquando do trabalho colaborativo. Observando atentamente a imagem podem ser observados elementos referentes aos seguintes temas: i) “Deus e Virtude”; ii) “Pátria e História”; iii) “Família e Moral”; iv) “Infância e Doutrina”.

As mensagens contrastantes em cada uma das imagens acabam por resultar em diferentes reações por parte dos estudantes, tendo, na sua globalidade, compreendido o motivo pelo qual era importante refletir sobre o conteúdo de ambas as fontes, permitindo-lhes, desde o primeiro momento, compreender que duas fontes históricas semelhantes podem conter mensagens distintas, devendo atentar a cada detalhe para compreenderem aquilo que estão a observar.

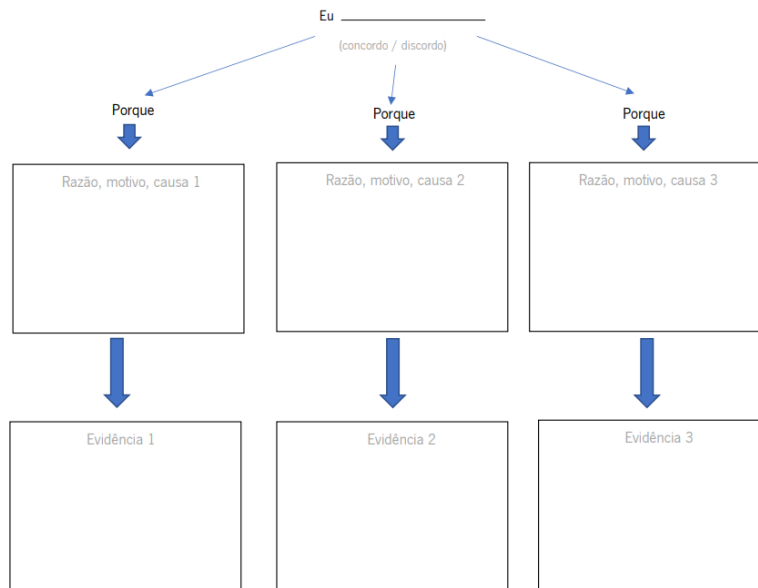
Para além destas, seguiam-se um outro conjunto de questões com o intuito de focalizar o olhar dos estudantes em ambas as fontes, descrevendo não só aquilo que viam, mas pedindo-lhes que refletissem sobre a imagem e o período em que as duas imagens tinham sido realizadas, de modo a que justificassem a intenção de cada uma delas para a sua época.

Após este primeiro momento de contacto com as fontes iconográficas, atentamos novamente nas ideias prévias dos estudantes. Compreendendo que a grande maioria dos estudantes apenas referia as fontes escritas como aquelas que nos forneciam uma maior quantidade de informação, e tendo já iniciado a ficha com duas fontes iconográficas, de modo a quebrar esse estereótipo comum entre os estudantes, prosseguiu-se com a observação e análise de um excerto de um documentário, o qual serviria como “confronto” à fonte 1, fazendo o estudante refletir entre as duas informações.

Todo este trabalho inicial de contacto com diferentes fontes históricas, foi essencial para o trabalho colaborativo realizado na aula seguinte, onde, tal como descrito anteriormente, os estudantes analisaram diferentes fontes, respondendo a um conjunto diversificado de questões, culminando na apresentação dos diferentes temas trabalhados por cada grupo. Tendo como uma das principais preocupações da Intervenção Pedagógica Supervisionada a diversidade das fontes históricas, tanto de mensagem como suporte, procuramos diversificar as fontes históricas utilizadas, desse modo, foram utilizadas fontes distintas das normalmente presentes nos manuais escolares. Foram selecionadas um vasto conjunto de outras fontes do mesmo período, pretendendo que os estudantes pudessem confrontar fontes da época com fontes atuais, de modo a apresentar diferentes visões de uma mesma realidade histórica.

A ficha de metacognição, o último momento da IPS, pretendia ser não só um momento de explicação dos conteúdos estudados ao longo das aulas, mas sobretudo um momento de reflexão pessoal sobre a importância da Propaganda, para isso, o esquema inicial presente abaixo, pedia aos estudantes que escrevessem três razões/motivos/causas do porquê de a Propaganda ser uma forma de divulgação da ideologia do Estado Novo em todas as áreas da vida da população, devendo em seguida mostrar evidências (neste caso as fontes históricas trabalhadas nas diferentes temáticas) de modo a justificar a sua opção.

Ilustração 3 - Esquema presente na ficha de metacognição



Como vários estudantes, nas suas respostas no levantamento das ideias prévias, tinham referido a palavra “Propaganda” e “Publicidade” como sinónimos, esta questão foi igualmente questionada na ficha de metacognição.

4.3- Ideias finais

Como explicado anteriormente, na fase final do estudo procedeu-se à entrega de uma ficha de metacognição, com o objetivo de compreender a relevância que os estudantes atribuíam às fontes históricas, bem como saber qual o progresso das ideias dos mesmos em relação aos dados obtidos inicialmente. Ressaltar que devido à extensão da ficha de metacognição optamos por analisar neste capítulo apenas as questões que consideramos essenciais para o estudo em questão: o primeiro exercício composto por um esquema onde os estudantes deveriam apresentar causas e evidências (tal como explicado acima), uma segunda questão sobre quais fontes tinham sido mais úteis para os estudantes (se as fontes escritas ou fontes iconográficas) e, por último, uma questão sobre a diferença entre Propaganda e Publicidade.

Iniciando esta análise pela primeira questão, no que respeita ao conteúdo substantivo, os três temas mais abordados pelos estudantes da turma A foram os relacionados com a Mulher e Família, com

a Religião e com as Crianças/Jovens e Educação. Na turma B, observou-se uma maior preponderância dos temas associados à Religião e às Crianças/Jovens e Educação.

Relativamente à primeira questão da ficha de metacognição, “A Propaganda era uma forma de divulgar a ideologia do Estado Novo em todas as áreas da vida da população:”, a generalidade dos estudantes de ambas as turmas responderam que concordavam com a afirmação. Ao referirem o “Porquê”, as respostas variaram entre diferentes questões, tendo as ideias patentes nas respostas sido divididas para uma melhor interpretação.

No quadro 12 apresenta-se a definição das categorias e no quadro 13 exemplos das ideias presentes nas respostas dos estudantes que fizeram emergir as diferentes categorias, constando também o número absoluto e relativo (percentagem) das mesmas.

Quadro 12 - Definição das diferentes categorias das respostas à "Razão/motivo/causa para a Propaganda ser uma forma de divulgar a ideologia do Estado Novo em todas as áreas da população"

A. Intenções Implícitas	Os estudantes já veem as intenções implícitas da própria Propaganda, com consequências em várias dimensões da realidade e em vários segmentos temporais.
B. Audiência Específica	Os estudantes percebem que a Propaganda é dirigida para uma audiência específica.
C. Mensagem Explícita	Os estudantes não vão além da mensagem substantiva explícita na Propaganda.

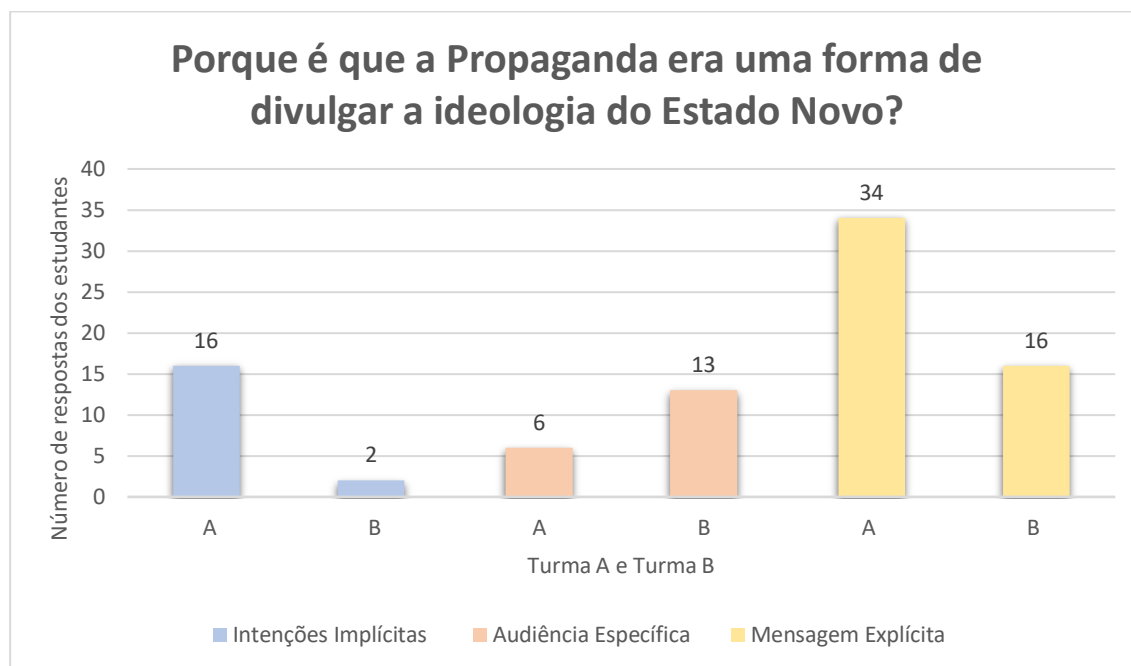
Quadro 13 - Categorização das ideias sobre "Razão/motivo/causa para a Propaganda ser uma forma de divulgar a ideologia do Estado Novo em todas as áreas da população"

Categoria		Exemplo de resposta
Intenções Implícitas		
Turma A	Número de respostas: 16 Percentagem de respostas: 22,2%	“Esta propaganda atingia também a nível da família, espalhando a ideia de o “homem de família” que trabalhava e a “mulher ideal” que fazia todas as tarefas domésticas e cuidava dos filhos, sem incomodar e transtornar a paz do marido. Isto acabou por afetar as dinâmicas familiares

		consideravelmente, promovendo machismo que é lutado contra até hoje”.
Turma B	Número de respostas: 2 Percentagem de respostas: 3,3%	“Através da propaganda Salazar conseguia manipular as mentes, como por exemplo a superioridade do homem à mulher”.
	Audiência Específica	
Turma A	Número de respostas: 6 Percentagem de respostas: 8,3%	“Como foi apresentado, era através dela que se propagavam as ideologias do Estado Novo, como a religião, pois maior parte da população era religiosa, cerca de 95%”.
Turma B	Número de respostas: 13 Percentagem de respostas: 21,6%	“Ao associar a Igreja, conseguiu ainda mais “apoiantes”, uma vez que a população era extremamente crente”.
	Mensagem Explícita	
Turma A	Número de respostas: 34 Percentagem de respostas: 47,2%	“Diz que a mulher devia obedecer ao homem, e mostrar as características do que seria a mulher ideal”.
Turma B	Número de respostas: 16 Percentagem de respostas: 26,6%	“Enaltecia e mitificava a pátria, centralizada na imagem e entidades marcantes na história”.

De modo a obter uma melhor perceção visual dos dados de ambas as turmas, foi criado um gráfico, onde são apresentados os resultados de cada uma das diferentes categorizações, encontrando-se as turmas devidamente identificadas de modo a ver a disparidade de resultados entre ambas.

Gráfico 4 - Categorização das ideias dos estudantes presentes na resposta "Porque é que a Propaganda era uma forma de divulgar a ideologia do Estado Novo?"



Relativamente à segunda questão, ao referirem a “Evidência”, as respostas variaram ligeiramente. A generalidade dos estudantes realizou aquilo que lhes era pedido com o exercício, identificando uma fonte (das fontes trabalhadas ao longo da IPS) que justificasse a resposta dada anteriormente. Os estudantes referiram diferentes fontes, dos diferentes temas trabalhados, decidindo-se colocar as mais destacadas nas suas respostas. Decidimos igualmente dividir as respostas da turma A e turma B, para uma melhor explicação.

Como já referido ao longo deste trabalho, os temas a trabalhar pelos estudantes foram: i) “Deus e Virtude”; ii) “Pátria e História”; iii) “Família e Moral”; iv) “Infância e Doutrina”.

Turma A

Na turma A, relativamente ao tema “Deus e Virtude”, a maioria dos estudantes apresentou a fonte 1 (10 em 14 estudantes), como evidência da sua resposta anterior. Esta é uma fonte iconográfica, onde se observam vários símbolos religiosos, com destaque para uma imagem da Nossa Senhora de Fátima que aparece em grande plano.

Relativamente ao tema “Pátria e História”, a maioria dos estudantes apontou a fonte 2 como evidência da sua resposta anterior (3 em 5 estudantes). Esta é igualmente uma fonte iconográfica,

concretamente um cartaz, onde Salazar é representado com as vestes de D. Afonso Henriques, tendo esta uma breve inscrição que o intitula de “Salvador da Pátria”.

Relativamente ao tema “Família e Moral”, a escolha das fontes foi mais heterogénea, variando entre as fontes 2 (4 em 9 estudantes), as fontes 3 (3 em 9 estudantes) e a fonte 4 (2 em 9 estudantes). A fonte 2 apresenta-nos uma ilustração ladeada por um texto onde são descritas as características pretendidas na “mulher ideal” daquela época, já a fonte 3 é uma fonte escrita, onde nos é descrito o papel da mulher, através da explicação de uma historiadora contemporânea. Por fim, a fonte 4 apresenta um pequeno excerto de um livro denominado de “Ronda da Glória”, onde é exaltado o nome Portugal, referindo-se, indiretamente, de forma depreciativa, ao pronome feminino de outros países.

Relativamente ao tema “Infância e Doutrina”, a maioria dos estudantes optou pela escolha da fonte 4 (6 em 14 estudantes). Esta fonte mostra-nos um texto, onde são apresentados alguns dos princípios da Mocidade Portuguesa, exibindo ao centro um brasão português.

Ao longo da análise das respostas dos estudantes algumas destacaram-se das demais pela forma particular como estes responderam à questão, assim, apresentamos em seguida alguns casos particulares de respostas que compreendemos serem merecedores de uma maior atenção.

- **Casos particulares:**

O primeiro caso particular que consideramos pertinente abordar, foi o caso da estudante Luísa (nome fictício). Esta estudante, para além de mostrar quais as evidências utilizadas para justificar a resposta anterior (referindo quais fontes a ajudaram a tal conclusão), explicou a sua resposta de forma detalhada. Colocamos em seguida a transcrição da resposta dada pela estudante:

“Evidência 1: Como lemos no cartaz nº 1, fonte 1 os cartazes do Estado Novo estavam ligados à religião, pois vemos a Nossa Senhora de Fátima e Portugal com a cruz, onde Deus estava acima de tudo.

Evidência 2: É possível comprovar através das fontes apresentadas onde a mulher era vista apenas com a função de dona de casa, criar os filhos e ser submissa ao marido. Na fonte 2 vemos então uma Propaganda à mulher ideal, que sabia cozinhar e ser leal.

Evidência 3: No quarto cartaz temos representada a Mocidade Portuguesa, onde preparava as novas gerações para a vida. É no segundo cartaz, na fonte 1 a mitificação de Portugal, ou seja era assim que os portugueses viam a sua história”.

A partir desta resposta, compreendemos que este é um exemplo de um estudante que faz a justificação da escolha da Propaganda pelo conteúdo explícito da mensagem.

Um outro caso particular a destacar foi o da estudante Isabel (nome fictício). No final das evidências, esta estudante acrescentou ainda um novo conjunto de setas que ligavam à seguinte frase: “Tudo isto maioritariamente de carácter ilustrativo, visto que havia uma enorme taxa de analfabetismo”. Neste exemplo, a estudante mostra uma atenção para a audiência da Propaganda, indo ao encontro daquilo que vimos anteriormente.

Por último, o caso particular da estudante Catarina (nome fictício). Esta estudante apresentou as fontes e justificou o porquê da sua escolha, descrevendo aquilo que viu em cada uma delas.

“Evidência 1: “Livro de leitura”. Na capa deste livro podemos ver a categorização dos alunos do Estado Novo, os quais eram felizes a estudar.

Evidência 2: “Mitificação da História de Portugal”. Nesta fonte está retratado o passado de Portugal, onde os portugueses glorificam a sua história e as conquistas.

Evidência 3: Depois que a Igreja se voltou a juntar ao Estado, a população religiosa importou-se mais e ficou mais contente com a república, ao ponto de fazerem orações para Salazar”.

Turma B

Tal como os estudantes da turma A, também aqui a generalidade dos estudantes realizou aquilo que lhes era pedido com o exercício, identificando uma fonte (das fontes trabalhadas ao longo da IPS) que justificasse a resposta dada anteriormente.

Os estudantes referiram diferentes fontes dos diferentes temas trabalhados, decidindo colocar novamente as mais destacadas pelos estudantes. Assim, na turma B, relativamente ao tema “Deus e Virtude”, a maioria dos estudantes apresentou igualmente a fonte 1 (6 em 9 estudantes), como evidência da sua resposta anterior.

Relativamente ao tema “Pátria e História”, os estudantes apontaram as fontes 1 e 2 como evidência da sua resposta anterior, sendo que, 2 estudantes referiram na sua resposta tanto a fonte 1 como a fonte 2, totalizando 3 respostas com a fonte 1 e quatro respostas com a fonte 2. A fonte 1 apresenta-nos uma imagem com algumas das principais figuras da História de Portugal, na parte superior, bem como alguns dos principais símbolos do Regime, como o trabalho agrícola, a coragem militar e a religião, presente numa representação da evangelização africana. A fonte 2 é igualmente uma fonte iconográfica, tal como já explicado na análise da turma A.

Relativamente ao tema “Família e Moral”, apenas 2 estudantes escolheram a fonte 1. Esta fonte denominada de “Os anos da mãe” apresenta uma imagem e abaixo desta um pequeno texto que relata a alegria do aniversário de uma mãe vista pelos diferentes elementos do núcleo familiar.

Relativamente ao tema “Infância e Doutrina”, a maioria dos estudantes optou pela escolha das fonte 1 (7 em 12 estudantes) e fonte 2 (5 em 12 estudantes). A fonte 1 apresenta a capa de um caderno escolar, onde se encontram escritas mensagens propagandísticas destinadas aos jovens, bem como o termo “Lusito” denominação dada aos jovens integrantes da Mocidade Portuguesa, para além disso, podemos observar um conjunto de jovens em posição de marcha, ostentando as roupas dessa mesma organização. A fonte 2 apresenta-nos a capa de um livro de leitura para a 4ª classe do ensino primário, onde temos um menino vestindo o mesmo uniforme que os jovens da fonte 1 e ostentando uma bandeira com os símbolos nacionais e uma menina, sentada a ler um livro. Ao lado de ambos observa-se um globo terrestre, onde no seu topo se encontra uma caravela portuguesa, remetendo ao período da expansão marítima.

Esta turma não apresentou nenhum caso particular, não existindo por isso essa categoria nesta segunda análise de respostas.

No quadro 14 apresentam-se os exemplos das ideias presentes nas respostas dos estudantes sobre quais fontes consideraram mais úteis, constando também o número absoluto e relativo (percentagem) das mesmas.

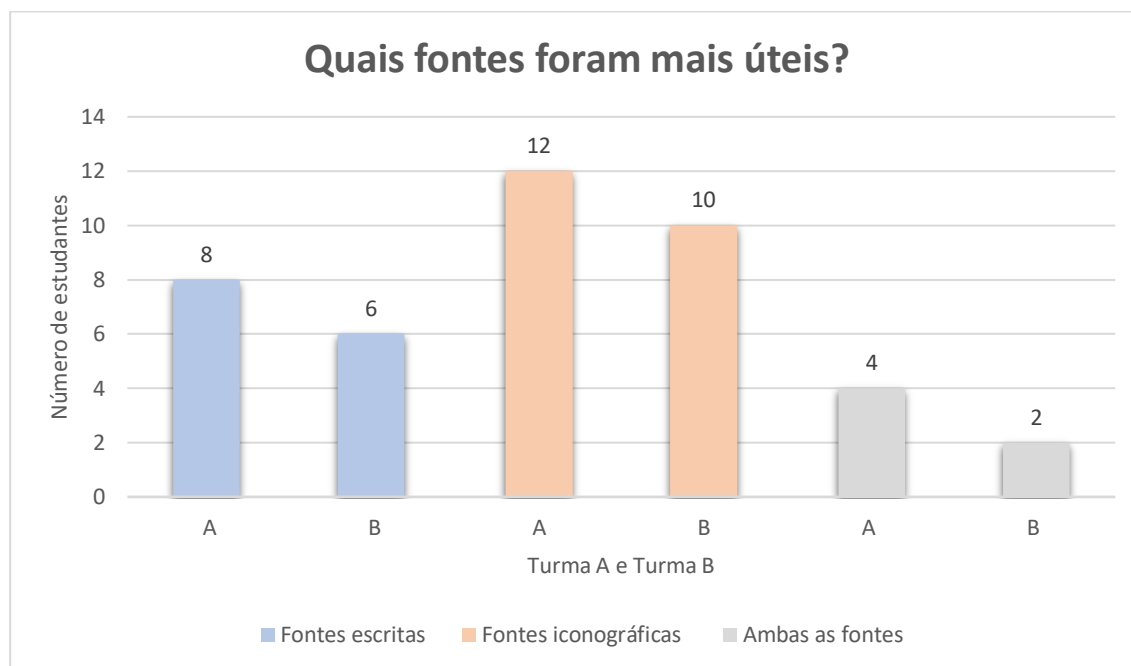
Quadro 14 - Categorização das ideias sobre "Quais fontes foram mais úteis?"

	Quais fontes foram mais úteis?	Exemplo de resposta
	Fontes escritas	
Turma A	Número de respostas: 8 Percentagem de respostas: 30,7%	“Na minha perspetiva, as fontes escritas foram as mais úteis, já que, de maneira geral, exprimem informação de modo mais claro e objetivo”.
Turma B	Número de respostas: 6 Percentagem de respostas: 26,6%	“As fontes escritas, pois são os documentos escritos onde se encontra a verdade, os iconográficos é basicamente para manipular o povo e a população que era analfabeta”.
	Fontes iconográficas	
Turma A	Número de respostas: 12 Percentagem de respostas: 7,6%	“As fontes iconográficas, pois através de uma boa análise da imagem conseguimos perceber várias coisas, ao contrário das

		fontes escritas que nos dão informação de um determinado tema”.
Turma B	Número de respostas: 10 Porcentagem de respostas: 21,6%	“No meu ponto de vista as fontes iconográficas são as mais importantes, uma vez que, as imagens transmitem muita informação e estas eram de extrema importância para aquela época, pois as pessoas eram na maioria analfabetas”.
	Ambas as fontes	
Turma A	Número de respostas: 4 Porcentagem de respostas: 15,3%	“Para mim, tanto as fontes escritas como as iconográficas foram úteis. As escritas pois contem a informação necessária para compreender o assunto tratado e as iconográficas pois retratam muito bem o assunto falado”.
Turma B	Número de respostas: 2 Porcentagem de respostas: 8,7%	“Ambas, vendo as imagens eu considero ter uma noção melhor de como era e lendo-as eu consigo interpretar melhor”.

De modo a obter uma melhor percepção visual dos dados de ambas as turmas, foi criado um gráfico, onde são apresentados os resultados de cada uma das diferentes categorizações, encontrando-se as turmas devidamente identificadas de modo a ver a disparidade de resultados entre ambas.

Gráfico 5 - Categorização das ideias dos estudantes presentes na resposta "Quais fontes foram mais úteis?"



Por último, analisamos as ideias patentes nas respostas dos estudantes à questão “Terá a Propaganda a mesma intencionalidade que uma Publicidade?”. Esta questão apresenta uma grande importância no contexto do trabalho, pois um dos aspetos referidos aquando da análise das ideias prévias foi que, vários estudantes de ambas as turmas, ao escreverem aquilo que entendiam por Propaganda, confundiam muitas das vezes este conceito com o conceito de Publicidade. Realizada a ficha de metacognição, foi notória a evolução das ideias patentes nas respostas dos estudantes. Tanto na turma A como na turma B, a grande maioria dos estudantes compreendeu que Propaganda e Publicidade possuem intencionalidades diferentes (Turma A= 70,8% e Turma B= 85%). Para além da clara compreensão da diferença entre ambas, vários estudantes apresentaram respostas bastante completas na sua explicação, desta forma, para além das respostas utilizadas como exemplo na tabela que se encontra abaixo, destacamos as respostas de outros estudantes a esta mesma questão.

A Joana (nome fictício), da turma A, ao justificar a sua resposta referiu que a intencionalidade de ambas era diferente, pois, segundo as suas palavras: “A publicidade quer levar a população a comprar algo, já a Propaganda quer passar valores, ideias e informações que levem a população a acreditar fielmente em algo”. Para além desta, destacou-se igualmente na turma A a resposta da estudante Inês (nome fictício), ao referir que: “Não, uma vez que tal como referido anteriormente, a Propaganda tem o objetivo de manter a ordem ou mudar uma mentalidade a nível nacional, isto é, em prol do país, enquanto

que a publicidade tem o objetivo de convencer o consumidor a comprar o determinado produto, seja pela boa qualidade ou o bom preço, por exemplo”. Também na turma B importa destacar a resposta do estudante Pedro (nome fictício), tendo o mesmo referido que: “Não, pois a propaganda serve para levar as pessoas a pensar de uma certa maneira (enquadramento das massas). A publicidade tem como objetivo levar o povo a comprar algo”. Todas estas respostas demonstram que os estudantes não só compreenderam a diferença entre o termo Propaganda e Publicidade como conseguiram justificar de forma clara e completa a sua resposta, utilizando vários temas abordados ao longo das aulas da IPS.

No quadro 15 apresentam-se os exemplos das ideias presentes nas respostas dos estudantes sobre quais as intenções da propaganda e da publicidade, constando também o número absoluto e relativo (percentagem) das mesmas.

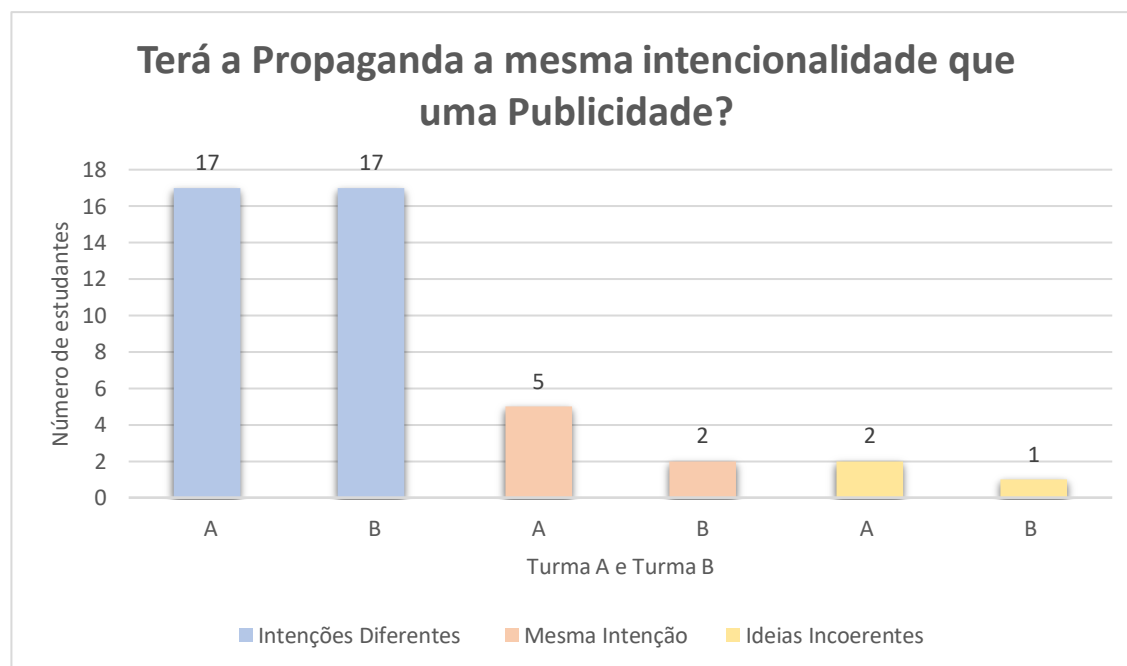
Quadro 15 - Categorização das ideias da questão "Terá a Propaganda a mesma intencionalidade de uma Publicidade?"

	Categoria	Exemplo de resposta
	Intenções diferentes	
Turma A	Número de estudantes: 17 Percentagem de estudantes: 70,8%	“A propaganda e publicidade querem atingir o máximo número de público. Mas a intenção de uma publicidade é vender um produto, ganhar lucro, já uma propaganda têm a intenção de mudar mentalidades ou angariar pessoas com as mesmas ideias”.
Turma B	Número de estudantes: 17 Percentagem de estudantes: 85%	“A propaganda procura, com um conjunto de meios, influenciar a opinião pública. Visa inculcar nas massas a sua ideologia e valores. A publicidade visa a anunciação de um produto”.
	Mesma Intenção	
Turma A	Número de estudantes: 5 Percentagem de estudantes: 20,8%	“A propaganda tem como objetivo incentivar as pessoas a interiorizar as suas ideologias. Mas está relacionada com a publicidade, uma vez que ambas têm a ver com o dinheiro”.

Turma B	Número de estudantes: 2 Porcentagem de estudantes: 10%	“Sim, uma vez que as duas “vendem” algo, ou seja, a propaganda divulga as coisas para controlar as mentes. A publicidade é uma forma de vender um produto, elogiando para que acreditem e comprem”.
	Ideias Incoerentes	
Turma A	Número de estudantes: 2 Porcentagem de estudantes: 8,3%	“Não, a propaganda às vezes tem mais impacto”.
Turma B	Número de estudantes: 1 Porcentagem de estudantes: 5%	

De modo a obter uma melhor percepção visual dos dados de ambas as turmas, foi criado um gráfico, onde são apresentados os resultados de cada uma das diferentes categorizações, encontrando-se as turmas devidamente identificadas de modo a ver a disparidade de resultados entre ambas.

Gráfico 6 - Categorização das ideias dos estudantes presentes na resposta "Terá a Propaganda a mesma intencionalidade que uma Publicidade?"



No que concerne às respostas dadas pelos estudantes ao longo da ficha de metacognição, é notória a evolução dos mesmos, no que respeita à forma como estes viam as fontes históricas no trabalho em sala de aula. Entre as ideias iniciais dos estudantes, referentes aos conceitos analisados, e à ficha de metacognição, denotou-se uma gradual sofisticação das ideias prévias para as finais, conclusões estas que se pormenorizam no capítulo seguinte.

Considerações finais

Quando, em setembro de 2022, à luz das Aprendizagens Essenciais previstas para o 12º ano de escolaridade se optou por trabalhar o conteúdo “Portugal: o Estado Novo”, o conceito de Evidência Histórica foi imediatamente pensado. De um vasto conjunto de temas com os quais podíamos trabalhar, este revelou-se certamente um dos mais desafiantes a nível pessoal.

Muitas vezes, os estudantes acabam por descurar a importância da História contemporânea na disciplina de História A, compreendendo-a como algo fastidiosa quando comparada com outros momentos da História, retratados, na sua larga maioria, com um tom muito mais épico do que os acontecimentos mais recentes. Contudo, compreendendo algumas das dificuldades que poderiam advir destas preconcepções dos estudantes, trabalhamos desde o primeiro momento para que estes se interessassem e sentissem que estavam a aprender algo novo, interessante e que sobretudo os fizesse refletir sobre momentos que, apesar de já longe para jovens de 17/18 anos, ainda marcam a nossa sociedade, em específico a sociedade portuguesa dos inícios do séc. XXI.

O enfoque na Propaganda foi igualmente premeditado. Num mundo cada vez mais global e onde a informação se espalha à velocidade da luz, compreendemos que, muitas das vezes, a população não se encontra preparada para distinguir a verdade da mentira. Para além disso, tal como no período histórico trabalhado, observa-se um crescente dos extremismos sociais e políticos, onde a Propaganda possui um lugar de destaque para a divulgação dessas mensagens. Compreendemos assim que este seria um tema preponderante a trabalhar com jovens que se encontravam no seu último ano de escolaridade obrigatória, devendo possuir as ferramentas necessárias para entender e interpretar a sociedade que os rodeia. Como a História não deve ser o simples acumular de conhecimento, como já tantas vezes referido ao longo deste relatório, entendemos que, tanto o conteúdo substantivo a trabalhar como o conceito metahistórico escolhido para as aulas a lecionar, poderiam fornecer importantes valências para a vida futura destes estudantes, despertando-os para situações do passado que, apesar de não se repetirem, veem-se cada vez mais próximas da realidade presente.

O trabalho com as fontes, nomeadamente as fontes iconográficas, foi um dos pilares deste relatório, pois, à luz de investigações anteriores e da própria experiência enquanto estudante, compreendemos a importância e o valor que as mesmas apresentam para o conhecimento da História, uma História que muitas vezes acaba por nos passar despercebida pois não atentamos naquilo que temos à frente dos nossos olhos, e que, em casos como o do presente relatório, nos podem revelar informações preciosas que de outra forma possivelmente não estaríamos despertos para compreender. Muitas vezes os estudantes acabam por mostrar uma maior tendência para captar apenas a mensagem

explícita, um problema transversal a todo o ensino, pois, os mesmos acabam por não aprofundar as questões com as quais contactam, em parte resultado da sociedade atual, em que tudo é muito rápido e onde estamos habituados a receber as respostas em segundos.

Como o presente capítulo pretende não só ser o ponto final deste relatório, mas também um momento de reflexão sobre todo o processo, consideramos importante abordar novamente as particularidades dos estudantes com quem trabalhamos e que nos permitiram obter as conclusões apresentadas. Deste modo, iniciando pela turma A, esta turma revelava-se interessada e interventiva, contudo descuravam a importância da escrita no decurso das aulas, algo refletido muitas das vezes na realização das diferentes tarefas. Além disso, os estudantes perdiam facilmente o foco dispersando com muita facilidade. Os estudantes eram igualmente distintos entre si, pois, se existiam estudantes interventivos e interessados como se compreende pela análise das respostas dadas às questões analisadas ao longo do relatório, parte da turma revelava uma notória falta de entrega. A turma B era já um pouco diferente. Esta turma apresentava estudantes interessados e participativos, contudo, ao nível da oralidade, estes revelavam-se pouco interventivos. Em contraste com a turma A, estes estudantes mostravam preferência pelas tarefas escritas e individuais, onde conseguiam expressar-se com maior facilidade. Apesar de tudo, e tal como na turma A, existiam alguns casos particulares de estudantes que demonstravam uma falta de entrega para com as atividades, algo que felizmente acontecia em número reduzido.

No que respeita à questão principal da Intervenção Pedagógica Supervisionada e subsequente estudo de investigação, tal como referido anteriormente, focamo-nos no papel da Propaganda política do Estado Novo e de que forma esta se relaciona com as formas de Propaganda do Presente – entendendo-a como Evidência Histórica. Deste modo, propusemos três objetivos principais para o estudo, sendo estes: i) analisar as ideias dos estudantes sobre os conceitos substantivos e o conceito metahistórico de evidência, em dois momentos distintos da intervenção (no início e no fim da intervenção); ii) desenvolver as ideias dos estudantes acerca de Evidência Histórica, com base em Propaganda produzida ao longo do Estado Novo; iii) compreender como é que os estudantes dão significado(s) ao trabalho com a Evidência Histórica, para compreender o Presente e tomar decisões.

No que concerne às ideias prévias dos estudantes sobre conceitos substantivos, revelou-se notório que a grande maioria dos estudantes, de ambas a turmas, apresenta ideias genéricas sobre “Nacionalismo”, entendendo-o apenas como algo que procura defender o país. Em ambas as turmas existe igualmente uma elevada percentagem de estudantes com ideias incoerentes e/ou que simplesmente não responderam à questão, sendo que, a junção destas duas últimas categorias

corresponde a um total de 45,8% dos estudantes na turma A e 60% na turma B, o que revela o trabalho que é necessário desenvolver para potenciar nos estudantes aprendizagens efetivas.

No respeitante ao entendimento sobre “Repressão”, observa-se uma grande disparidade entre as respostas de ambas as turmas. A esmagadora maioria dos estudantes da turma A apresenta ideias muito afastadas do que é “Repressão”, 54,1% das respostas foram categorizadas como “Ideias Incoerentes”. Por seu lado, a turma B, apresenta-se com uma distribuição mais homogénea, sendo contudo as “Ideias Aproximadas” aquelas que se encontram em maior número (30%), com os estudantes a responderem muito próximo daquilo que era pretendido.

Relativamente ao conceito de “Propaganda”, os estudantes referem uma definição baseada na ideia de Propaganda com que normalmente contactam no seu quotidiano, tendo a maioria dos estudantes, de ambas as turmas, dado respostas que se enquadram na categoria de “Senso Comum” (Turma A=41,6% e Turma B=65%). Na categoria de “Senso Comum”, surgiram igualmente respostas em que os estudantes designavam a Propaganda como Publicidade, destacando, da turma A, a resposta, “Fazer Publicidade de algo, por exemplo um movimento político” e da turma B as respostas, “Publicidade para uma determinada coisa” e “Termos de Publicidade para atingir e informar a população de forma interventiva e ativamente”.

No que respeita às questões focalizadas no conceito metahistórico a trabalhar, com enfoque nas fontes históricas, fruto das ideias presentes nas respostas dos estudantes emergiram diferentes categorias: “Fonte como informação”; “Fonte como legado”; “Fonte como documento/objeto histórico”; “Fonte como prova”. Com base nesta categorização, observou-se que a grande maioria dos estudantes de ambas as turmas entendem as fontes históricas como informação, compreendendo-as apenas como algo onde podem ir buscar informações sobre um assunto a trabalhar. Em última instância, pretendeu-se fomentar a compreensão histórica, desenvolvendo-se o que Peter Lee (2012) denomina de “ideias de segunda ordem”. Relativamente ao facto de os estudantes considerarem a Propaganda uma fonte histórica, as respostas destes fizeram emergir diferentes categorias: “Propaganda como informação”; “Emergência de inferência”; “Fonte como lição”; “Resposta incoerente”. A generalidade dos estudantes das turmas A e B afirmaram que a Propaganda poderia ser considerada uma fonte histórica, contudo a justificação para essa afirmação foi bastante variada. Nas respostas referentes aos estudantes da turma A, 33,3% destes consideraram que a Propaganda poderia ser considerada uma fonte histórica, pois esta contém informações que podem ser utilizadas para a compreensão de determinado período histórico. Já na turma B, esta percentagem aumenta, tendo 45% dos estudantes dado respostas que se enquadram nesta categoria.

Por fim, com a questão referente aos cuidados que devemos ter ao utilizarmos a Propaganda como fonte histórica, procuramos compreender as preocupações dos estudantes aquando do trabalho com as fontes históricas, especificamente a Propaganda, analisando se existe ou não preocupação pela parte dos mesmos aquando do trabalho com as fontes. Consideramos importante colocar esta questão aquando da ficha de levantamento de ideias prévias, pois esta questão é visível em vários estudos sobre o conceito metahistórico de Evidência Histórica, onde autores, como Peter Lee, referem que muitos dos estudantes entendem as fontes como verdades absolutas. No nosso caso, as respostas dos estudantes fizeram emergir diferentes categorias: “Contexto de produção”; “Inferência de mensagem implícita”; “Análise do conteúdo”; “Emergência de validade da informação”; “Procura de verdade, denotando-se uma preocupação dos estudantes, de ambas as turmas, em assegurar a veracidade da informação e atender ao seu contexto.

Entre as ideias iniciais dos estudantes, referentes aos conceitos analisados e à ficha de metacognição, denotou-se uma gradual sofisticação das ideias prévias para as finais, atendendo às suas respostas em ambos os momentos. Para isso, foi necessário o desenvolvimento de um conjunto de aulas que atentassem nas ideias iniciais dos estudantes, tal como preconizado pelo modelo de aula oficina de Isabel Barca (2004).

Para desenvolver as ideias dos estudantes acerca da Evidência Histórica, com base em Propaganda produzida ao longo do Estado Novo, procedemos à elaboração de uma ficha de trabalho e início da atividade colaborativa com a análise de diversas fontes históricas. Esta opção prendeu-se com o facto de a literatura demonstrar que para que os estudantes atribuam significado às suas aprendizagens e para se promover a compreensão histórica, é fundamental a análise/comparação de fontes históricas, para que estes façam inferências acerca do passado assentes na evidência, sendo importante valorizar a multiperspetiva (Gago, 2013). Assim, através da análise de fontes históricas com ideias distintas, procurou-se promover competências mais avançadas nos estudantes, extremamente importantes para o desenvolvimento do gosto dos mesmos pela disciplina de História (Barca, 2007). Para o efeito não foram utilizadas as fontes normalmente utilizadas nos manuais escolares, mas sim um vasto conjunto de outras fontes do mesmo período, pretendendo que os estudantes pudessem confrontar fontes da época com fontes atuais, de modo a apresentar diferentes visões de uma mesma realidade histórica e promover uma reflexão pessoal sobre a importância da Propaganda. O objetivo era que os estudantes fossem capazes de utilizar o conceito de Evidência Histórica para inferir acerca de uma fonte histórica para que estes, tal como explica Germinari (2020) não olhassem para a História como um conjunto de narrativas sem sentido, passando a ver a aprendizagem de História como algo desafiante.

De facto, a esmagadora maioria dos estudantes foi capaz de identificar a Propaganda como uma forma de divulgar a ideologia do Estado Novo em todas as áreas da vida da população. Esta questão apresenta uma grande importância no contexto do trabalho, pois um dos aspetos referidos aquando da análise das ideias prévias foi que, vários estudantes de ambas as turmas, ao escreverem aquilo que entendiam por Propaganda, confundiam, muitas das vezes, este conceito com o conceito de Publicidade. Realizada a ficha de metacognição, foi notório o progresso das ideias presentes nas respostas dos estudantes. Em ambas as turmas, a maioria dos estudantes, compreendeu que Propaganda e Publicidade possuem intencionalidades diferentes. Os estudantes envolveram-se progressivamente na realização das tarefas propostas pelo professor e, muitas das suas ideias estereotipadas, foram ultrapassadas numa lógica progressiva. Ora, conforme as categorizações apresentadas neste relatório, os estudantes não progrediram todos de igual forma para o nível mais complexo, porém, temos de considerar as suas especificidades e o seu ponto de partida, visto que as suas próprias ideias prévias situavam-se em pontos de complexidade diferenciados, pelo que não se pode esperar que num conjunto restrito de aulas a progressão seja exponencial, nem homogénea. Como apresentado pela Educação Histórica, cada estudante é diferente e devemos respeitar a sua individualidade e o seu ritmo de aprendizagem. A progressão do pensamento histórico, como referido anteriormente, não é uma questão de tudo ou nada, ou um processo sucessivo de progressão passo a passo, ou seja, até ao perfil mais sofisticado de ideias.

Procuramos, como previsto na literatura, desafiar os estudantes, promovendo oportunidades, para que as aprendizagens se fossem complexificando gradualmente. Neste sentido, revela-se essencial, enquanto professor, atender a este tipo de especificidades e não ignorar determinados pressupostos que se pautam como sendo linhas vermelhas da Educação Histórica, conforme explicado por Barca (2021). A preocupação com as linhas vermelhas destacadas pela investigadora Isabel Barca (2021) foram uma constante ao longo da planificação e lecionação das aulas.

O recurso a diferentes metodologias foi igualmente importante, visto que, a conjugação entre o oral/escrito e individual/colaborativo contribuiu decisivamente para potenciar o envolvimento dos estudantes.

A partir dos debates em turma, tornou-se possível envolver os estudantes nas temáticas que foram propostas, potenciando-se interações professor-estudante e estudante-estudante e a multiperspetiva em História. Grosso modo, em ambas as turmas, os estudantes desenvolveram a sua compreensão histórica. Relembrando as linhas vermelhas de Barca (2021), em que a autora alerta para a necessidade de se ter em atenção a percentagem de estudantes na turma que se conformam face aos

que mais regularmente participam, a diversidade de tarefas e momentos em sala de aula foi cuidadosamente pensada, de modo a que existisse a maior diversidade possível. Neste sentido, e precisamente por este motivo é que as tarefas escritas foram igualmente essenciais. O cruzamento dos dados recolhidos demonstrou que se assistiu a uma progressão de ideias, de menor para maior complexidade, conforme as especificidades dos estudantes.

A maioria dos estudantes de ambas as turmas demonstrou que, à semelhança do que sucedia no Estado Novo, em que a Propaganda era utilizada para divulgar a sua ideologia em todas as áreas da vida da população, também hoje, a Propaganda procura levar-nos a tomar determinadas decisões, muitas vezes, de forma impulsiva e irrefletida.

Tivemos em consideração, o preconizado por Lee (2011) quando explica que para se apreender verdadeiramente a História é fundamental juntar a construção do conhecimento substantivo ao desenvolvimento das operações metahistóricas, ou seja, o conhecimento histórico significativo é aquele que é pensado, refletido e utilizado pelos estudantes, no seu quotidiano. Dadas as dificuldades de interpretação que muitas vezes os estudantes têm em termos de construção e interpretação do passado, revelou-se um importante desafio colocar os estudantes do ensino secundário a pensar em termos de construção e interpretação do passado, uma tarefa complexa que muitas das vezes, tal como já abordado anteriormente, acaba por não ser verdadeiramente aprofundada nos diferentes níveis de ensino. Contudo, estudantes foram capazes de perceber que temos de ter a capacidade de pensar por nós mesmos, de sermos críticos relativamente à informação com que contactamos diariamente, para podermos tomar decisões conscientes e acertadas relativamente à nossa vida pessoal e profissional. A maioria dos estudantes atribuiu sentido à História vendo o mundo (passado, presente e futuro) de formas mais complexas (Gago, 2020). Estes aperceberam-se, através do estudo das fontes históricas do passado, que a História conduz a aprendizagens significativas.

Atendendo à procura continua de manipulação da opinião pública que é possível acontecer devido à desinformação, principalmente no ambiente digital, diariamente os estudantes recebem e partilham esse tipo de conteúdo em segundos, pelo que a desinformação pode ser considerada uma real ameaça à democracia. Para combater a desinformação, os estudantes devem ser pessoas críticas, conscientes e responsáveis na procura de informações precisas e confiáveis, pois estes destacaram a importância de se avaliar a veracidade das fontes e o seu contexto. É uma habilidade essencial para navegar no mundo de informações e discursos que encontramos atualmente, e para que se tornem cidadãos empenhados e ativos na sociedade e, nós, professores de História, podemos e devemos contribuir para que tal se concretize.

Refletindo sobre os resultados obtidos, à luz da restante investigação sobre Evidência Histórica, compreendemos que apesar do curto período da implementação da IPS os estudantes demonstraram progresso relativamente às suas ideias presentes nas respostas iniciais. Contrariamente a alguns dos estudos abordados, nomeadamente o de Moreira (2004), Simão (2007) e Solé (2012), os estudantes de ambas as turmas revelaram ter compreendido a importância das fontes iconográficas para o estudo da História. Se inicialmente as viam como fontes pouco explícitas, onde não conseguiam retirar informação, aquando da elaboração da tarefa de metacognição, grande parte das fontes referidas pelos estudantes para justificarem as suas respostas, foram fontes iconográficas. Ademais, compreenderam que tanto as fontes escritas como iconográficas e audiovisuais devem ser atentamente analisadas e questionadas. O questionamento das fontes foi um dos progressos mais relevantes, pois, aquando da apresentação dos trabalhos colaborativos, os estudantes encontravam-se elucidados para esta questão, explicando como as questões colocadas às fontes foram importantes para as suas conclusões finais.

Revela-se igualmente importante mencionar e refletir acerca de algumas das limitações do presente relatório de estágio. A primeira limitação diz respeito ao momento em que a IPS foi desenvolvida. Como o conteúdo a lecionar estava programado para a segunda semana do segundo período, o período entre o levantamento e análise das ideias prévias dos estudantes, e a lecionação das aulas, foi bastante reduzido. Contudo, foi possível desenvolver todas as aulas de modo a elaborar diferentes tarefas que fossem ao encontro das dificuldades observadas na análise das ideias prévias. Uma outra limitação foi o tempo destinado à implementação da IPS. Apesar de ter sido definido antecipadamente com a professora cooperante que a IPS seria implementada em duas aulas de 90 minutos, aquando da elaboração dos diferentes momentos, compreendemos que os 180 minutos previstos seriam um desafio a superar. Deste modo, e apesar de ter sido suficiente para realizar as tarefas a que nos propusemos inicialmente, foram necessárias reformulações constantes para que os estudantes tivessem tempo, não só para realizar as diferentes tarefas, mas também, para refletirem sobre cada um dos momentos, de modo a que o resultado, aquando da apresentação de cada um dos trabalhos, fosse um momento de aprendizagem para todos. Por último, refletindo aqui sobre uma questão já abordada no presente relatório de estágio, em alguns dos momentos, nomeadamente aquando da realização da ficha de levantamento das ideias prévias, as respostas dadas por alguns estudantes revelavam impaciência e/ou preocupação para com aquilo que se encontravam a realizar. Este é certamente um dos principais desafios aquando da elaboração de uma aula segundo o modelo da aula-oficina, visto que, muitos dos estudantes não compreendem inicialmente a importância do levantamento das ideias prévias, acabando por dar respostas “limitadas”, entendendo este como um momento de avaliação, devendo o mesmo ser

tido como um momento em que os estudantes mostram aquilo que sabem, ou não, sobre a temática a trabalhar.

A elaboração deste Relatório de Estágio é apenas uma parte reduzida de todo o trabalho desenvolvido este ano em termos da prática profissional do professor: preparação de planificações anuais, de planos de aulas, ida a reuniões, observação e reflexão sobre aulas assistidas. As aulas da Intervenção Pedagógica Supervisionada revelaram-se, sem dúvida, o maior desafio, dada a complexidade associada ao ato de planificar aulas que conduzam a aprendizagens efetivas. Esta preparação exigiu diversas horas de investigação para selecionar os conteúdos mais apropriados, estruturação e reestruturação sistemática das aulas e gestão de tempo. Atuei como professor-investigador social, adequando as minhas práticas ao meio e às turmas. Este foi um desafio difícil e exigente, mas também adquiri aprendizagens únicas que me serão úteis na minha futura prática letiva.

Em última instância, com este Relatório de Estágio pretende-se melhorar a compreensão sobre o modo como os estudantes entendem a Evidência Histórica, dando aos professores ferramentas, concretamente as categorizações efetuadas, para mais facilmente orientarem os estudantes na ultrapassagem dos seus obstáculos.

A escola, concretamente a sala de aula na qual realizei o meu estágio como estudante deste mestrado ao longo dos últimos dez meses, foi um estágio importante para o mundo profissional que se avizinha, possibilitando-me um primeiro contacto e experiência com os estudantes e o desenvolvimento/crescimento pessoal e profissional.

Não poderia finalizar este momento sem lembrar a professora cooperante que foi muito importante em toda esta caminhada e os estudantes das duas turmas em que tive o privilégio de estagiar e iniciar a minha vida como professor. Estudantes excecionais que desde o primeiro momento contribuíram com tudo aquilo que lhes era pedido, demonstrando interesse, atenção e uma incansável dedicação para que todas as aulas corressem da melhor forma.

Referências Bibliográficas

- Adinolfi, G. (2008). Ai confini del fascismo. Propaganda e consenso nel Portogallo salazarista (1932-1944). *Análise Social*, 43(187), 445–449. <http://www.jstor.org/stable/41012642>
- Aguiar, O. A. (2008). A tipificação do totalitarismo segundo Hannah Arendt. *DoisPontos*, 5(2). <https://doi.org/10.5380/dp.v5i2.14661>
- Amaral, C., Alves, E., Jesus, E., Pinto, M. H. (2012). *Sim, A História é importante! O trabalho de fontes na perspectiva da educação histórica*. Porto Editora. <https://tinyurl.com/yc28ambs>
- Aprendizagens Essenciais. (2022). <https://tinyurl.com/mryk678z>
- Arendt, H. (1997). *Origens do totalitarismo*. (3rd ed.). Companhia das Letras. <https://tinyurl.com/mrw8za34>
- Ashby, R. & Lee, P. (1987). Discussing the evidence. *Teaching History*, 48, (pp. 13-17). The Historical Association.
- Ashby, R. (2003). Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus: Actas das Segundas Jornadas Internacionais em Educação Histórica* (pp. 37-57). CIEd. <https://lapeduh.files.wordpress.com/2018/04/educac3a7c3a3o-histc3b3rica-e-museus.pdf>
- Ashby, R. (2003). O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus: Actas das Segundas Jornadas Internacionais em Educação Histórica* (pp. 37-47). CIEd. <https://lapeduh.files.wordpress.com/2018/04/educac3a7c3a3o-histc3b3rica-e-museus.pdf>
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: Do Projecto à Avaliação. In I. Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade: Actas das IV jornadas internacionais de educação histórica* (pp. 131-144). <https://lapeduh.files.wordpress.com/2018/04/para-uma-educac3a7c3a3o-histc3b3rica-de-qualidade.pdf>
- Barca, I. (2009). Investigação em Educação Histórica em Portugal: Esboço de Uma Síntese. I. Barca & M. A. Schmidt (Org.), *Educação Histórica Investigação em Portugal e no Brasil* (p.11-27). <https://lapeduh.files.wordpress.com/2018/04/educac3a7c3a3o-histc3b3rica-investigac3a7c3a3o-em-portugal-e-no-brasil.pdf>
- Barca, I. (2013). Educação Histórica e História da Educação. J. P. A. N. A. Freire (Coord.), *Historiografias Portuguesa e Brasileira no Século XX Olhares Cruzados* (pp. 315- 333).
- Barca, I. (2021). Educação Histórica: Desafios Epistemológicos para o Ensino e a Aprendizagem da História. In L. A. M. Alves & M. Gago (Coord.), *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar* (pp. 59-69). CITCEM. <https://doi.org/10.21747/9789898970312/dia>

- Barca, I. (2021). Educação Histórica: Desafios Epistemológicos para o Ensino e a aprendizagem da História. In L. A. M. Alves & M. Gago (Coord.), *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: Um primeiro olhar* (pp. 59-69). CITCEM, <https://hdl.handle.net/10216/135510>
- Barca, I. (2021). Percursos dialógicos com Isabel Barca. In L. A. Marques Alves, M. Gago & M. Lagarto. *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 17-32). <https://hdl.handle.net/10216/135729>
- Barca, I. (2021). Percursos ideológicos com Isabel barca. In L. A. M. Alves, M. Gago, & M. Lagarto (Coord.), *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 17-32). CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/18586.pdf>
- Barros, J. A. (2017). Fontes históricas: Olhares sobre um caminho percorrido e perspectivas sobre os novos tempos. *Albuquerque: Revista De história*, 2(3), 71-115. <https://doi.org/10.46401/ajh.2010.v2.3938>
- Bittencourt, C., Almeida, A. M., Terra, A., Vasconcellos, C. de M., Vesentini, C. A., Saliba, E. T., Abud, K., Napolitano, M., Schmidt, M., A. & Janotti, M. de L. M, Oriá, R. (1997). *O saber histórico na sala de aula*. (1nd ed.). EditoraContexto.
- Bloch, M. (2002). *Apologia da História ou O Ofício de Historiador*. (1nd ed.). Zahar.
- Booth, M. (1980). A Modern World History Course and the Thinking of Adolescent Pupils. *Educational Review*, 32(3), 245-257. <https://doi.org/10.1080/0013191800320302>
- Bransford, J. D., Barron, B., Pea, R. D., Meltzoff, A., Kuhl, P., Bell, P., et al. (2006). Foundations and opportunities for an interdisciplinary science of learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 19-34). Cambridge University Press.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2007). *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola*. Editora Senac. <https://tinyurl.com/yck996n5>
- Carvalho, R., & Silveirinha, M. J. (2018). Género e receção mediática no Estado Novo. *Mediapolis*, (7), 199–213. https://doi.org/10.14195/2183-6019_7_13
- Carvalho, M. P. de, & Zampa, V. C. da S. (2017). O Arquivo Nacional na “Sala de Aula”: fontes históricas na construção do conhecimento. *Revista História Hoje*, 6(12), 35-54. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v6i12.365>
- Chaminé, M. H. A. (2017). *O ensino da História através das Artes* [Relatório de Estágio, Universidade do Porto]. Repositório Aberto. <https://hdl.handle.net/10216/106832>
- Charmaz, K. (2009). *A construção da teoria fundamentada – Guia prático para a análise qualitativa*. Artmed Editora.

- Collingwood, R. G. (1965). Scientific History: Its Methods and Presuppositions. In Donagan, A. & Donagan, B. (Eds.), *Philosophy of the History*.
- Collingwood, R. G. *The Idea of History* (10 nd ed.). Oxford University Press.
- Conselho da Europa. (2008). *Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI: Princípios e linhas orientadoras*. <https://tinyurl.com/2rutahbc>
- Constituição Política da República Portuguesa (promulgada em 22 de fevereiro de 1933 e referendada em 19 de Março de 1933, in Constituições Portuguesas - 1822 | 1826 | 1838 | 1911 | 1933, Lisboa, Assembleia da República, 2004, p. 226. <https://app.parlamento.pt/comunicar/Artigo.aspx?ID=1384>
- Cova, A. & Pinto, A. C. (1997). O Salazarismo e as mulheres: uma abordagem comparativa. *Penélope: revista de história e ciências sociais*, (17), 71-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2656445>
- Cruz, M. B. (1982). Notas para uma caracterização política do salazarismo. *Análise Social*, 18(72- 73-74), 773-794. <https://tinyurl.com/mr36kcn2>
- Dickinson, A; Gard, A. & Lee, P. (1978). Evidence in history and the classroom. In Dickinson, A. & Lee, P. (Eds.), *History teaching and historical understanding* pp. 94-120. Heinemann.
- Direção-Geral da Educação (2023, outubro, 8). *Aprendizagens Essenciais*. Direção-Geral da Educação. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Aprendizagens Essenciais*. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>
- Ding, H. V. D. (2023, 5 de janeiro). *Um clássico de 24 de Abril*. Facebook. <https://tinyurl.com/jeuyrpzf>
- Esteves, M. V. (2020). *Aprender e Apreender História no Ensino Básico: a construção de narrativas históricas em aula* [Relatório de Estágio, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/66013>
- Freitas, J. C. F. M. (2022). Propaganda totalitária e as articulações entre verdade e mentira: uma reflexão a partir de Hannah Arendt. *Em curso*, 8, 1-10. <https://doi.org/10.37038/ec.v8i1.330>
- Fronza, M. (2007). *O significado das Histórias em Quadradinhos na Educação Histórica dos Jovens que estudam no Ensino Médio*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Gago M. (2012). *Pluralidade de olhares: Construtivismo e multiperspetiva no processo de aprendizagem*. Pensar a Educação.
- Gago, M. & Lagarto, M. (2021). Diálogos com diversos meios e agentes educativos. L. A. Marques Alves, M. Gago & M. Lagarto. *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 169–177). CITCEM. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/18586.pdf>

- Gago, M. (2018). *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*. CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.
- Gago, M. (2020). A aula-oficina na caminhada de aprender a ser professor de História, *Roteiro*, 45, 1-18. <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21736>
- Gago, M. (2021). Pensamento Histórico de Crianças, Jovens e Professores: Um Olhar Interperspetivado Acerca da Explicação-Narrativa Histórica. In L. A. Marques Alves, M. Gago & M. Lagarto. *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 181-198). CITCEM. <https://hdl.handle.net/10216/135729>
- Gago, M. (2021). Pensamento histórico de crianças, jovens e professores: um olhar interperspetivado acerca da explicação-narrativa histórica. In L. A. M. Alves, M. Gago & M. Lagarto (Coord.), *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 181-198). CITCEM. <https://doi.org/10.21747/9789898970336/vin>
- Garcia, J. L., Alves, T. & Leonard, Y. (2017). O Estado Novo e os Media. Edições 70.
- Germinari, G. D. (2020, setembro, 20). *Curso de oficinas aula 1* [Video]. Youtube <https://www.youtube.com/watch?v=YVH6GQ6DTJg&t=1867s>
- Gil, J. (1995). Salazar: a retórica da invisibilidade. Relógio D'Água.
- Guedes, S. M. & Nicodem, M. F. M (2017). A utilização de imagens no ensino da história e sua contribuição para a construção de conhecimento. *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia*, 8(17). <http://dx.doi.org/10.3895/recit.v8i21.4724>
- Guriev, S. & Treisman, D. (2015). How Modern Dictators Survive: Cooptation, Censorship, Propaganda, and Repression. CEPR Discussion Paper. <https://ssrn.com/abstract=2572452>
- Lee, P. (2001). Progression in student's understandings of the discipline of history. In I. Barca (Coord.), *Perspectivas em Educação Histórica: Actas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 13-27). CIEEd. <https://tinyurl.com/5x7rtmjv>
- Lee, P. (2003). "Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé": Compreensão da vida no passado. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus: Actas das Segundas Jornadas Internacionais em Educação Histórica* (pp. 19-36). CIEEd. <https://tinyurl.com/34et7f26>
- Lee, P. (2004). Putting Principles in Practice. In S. Doravan & J. Bransford, (Eds.), *How Students Learn*. (pp. 31-77). The National Academies Press. <https://tinyurl.com/fh969ubc>
- Lee, P. (2011). Historical Literacy and Transformative History. In L. Perikleous & D. Shemilt (Ed.), *The Future of the Past: Why History Education Matters* (pp. 129-167). Association For Historical Dialogue and Research.
- Lee, Peter. (2011). Why learn History?. *Educação em Revista*, (42), 19-42. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000500003>

- Levstik, L. S. (2011). Learning History. In R. E. Mayer, & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 108-126). Routledge.
- Lobo, D. (2022). A Evidência Histórica na Sala de Aula: da Exploração das Fontes Históricas ao Desenvolvimento do Pensamento dos Jovens. *Revista Pluri*, 5(1), 15-32. <https://doi.org/10.26843/rpv512022p15%20-%2032>
- Manosso, C. K. & Almeida, V. F. C. de, (2015). O uso das fontes históricas na sala de aula: a realização do conhecimento histórico-escolar. *Anais Eletrônico, IX EPCC – Encontro Internacional de Produção Científica UniCesumar*, (9), 4-8. http://www.cesumar.br/prppge/pesquisa/epcc2015/anais/camila_karin_manosso.pdf
- Margato, C. (2/09/2022). “Adeus Pátria e Família”: a resistência à repressão da homossexualidade em Portugal. Expresso. <https://tinyurl.com/42b55fsu>
- Marques, A., Duarte, I. M., Pinto, A. G., & Pinho, C. (2019). A construção da identidade da mulher em revistas do Estado Novo. *Exaequo*, (39), 71-88. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2019.39.05>
- Martins, G. Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Camilo, J., Silva, L & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Ministério da Educação & J. V. Pedroso, Eds.). Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Marx, F. M. (1935). Propaganda and Dictatorship. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 179, 211-218. <http://www.jstor.org/stable/1020298>
- Ministério da Educação (2022). *Aprendizagens Essenciais de História do 12º ano de escolaridade*. <https://tinyurl.com/mryk678z>
- Moreira, M. G. (2004). *As fontes históricas no manual e a construção do conhecimento histórico: um estudo em contexto de sala de aula* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/2631>
- Moreira, M. G. (2004). *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico: um estudo em contexto de sala de aula* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/2631>
- Moreira, R. C. P. (2020). *A multiperspetiva em História – um estudo com alunos do Ensino Secundário Recorrente* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/65937>
- Moura, F. A. N. (2018). Estudo de Caso “A Propaganda no Estado Novo”: Uma abordagem de ensino/aprendizagem construtivista e cooperativa [Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório científico da UC. <http://hdl.handle.net/10316/81905>
- Novais, J. M. F. (2020). *O conhecimento tácito dos alunos do ensino e aprendizagem de História* [Relatório de Estágio, Universidade de Coimbra]. Estudo Geral. <http://hdl.handle.net/10316/93651>

- Nunes, C. M. D. S. (2021). A propaganda como forma de manipulação social [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/53806>
- Ó, J. R. (1999). Os anos de Ferro. Editorial Estampa.
- Oliveira, F. F. S. (2021). *Desconstruir e Reconstruir a Lógica das Interpretações Históricas baseadas em Evidência através das propostas da Teoria das Inteligências Múltiplas* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/78655>
- Padilha, L. M. de L. & Nascimento, M. I. M (2016). A pesquisa histórica e a história da educação. *HISTEDBR*, (66), 123-134. <https://doi.org/10.20396/rho.v15i66.8643706>
- Pais, S. S. (2012). Propaganda, da teoria à prática: uma análise da propaganda nazi [Dissertação de mestrado, Universidade da Beira Interior]. Repositório Digital da UBI. <http://hdl.handle.net/10400.6/2796>
- Pimentel, I. F. (2000). A assistência social e familiar do Estado Novo nos anos 30 e 40. *Análise Social*, 34(151), 477–508). <http://www.jstor.org/stable/41011371>
- Pinto, A. C. & Monteiro, N. G. (2019). História Política Contemporânea: Portugal: 1808-2000. In Pinto, A. C., Monteiro, N. G. (Eds.), *História Política Contemporânea: Portugal: 1808-2000. Objectiva*. Repositório da Universidade de Lisboa: <http://hdl.handle.net/10451/38586>
- Rodrigues, D. P. (2020). *A importância da utilização de fontes históricas nas aulas de história e geografia de Portugal* [Relatório Final de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório do Instituto Politécnico de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10400.26/32712>
- Rosas, F. (2001). O salazarismo e o homem novo: Ensaio sobre o Estado Novo e questão do totalitarismo. *Análise Social*, 35(157), 1031–1054. <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218725377D6jFO4wy1Oi67NG6.pdf>
- Rüsen, J. (2001). *A razão da História*. UniB.
- Sampaio, C. M. (2017). A Fotografia como meio de propaganda e de manipulação de massas no Regime Nazi [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/53867>
- Schmidt, M. (2009). Investigando para ensinar História: contribuições de uma pesquisa em colaboração. In I. Barca & M. Schmidt (Org), *Educação Histórica Investigação em Portugal e no Brasil: Actas das Quintas Jornadas Internacionais em Educação Histórica* (pp. 29- 43). CIEd <https://tinyurl.com/yckdxf84>
- Schmidt, M. A. & Urban, A. C. (2016). Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. *Educar em Revista*, (60), p. 17-42 <https://www.scielo.br/i/er/i/2016.n60/>

- Serra, F. M. (2005). A imagem nos manuais do ensino primário do Estado Novo. *Cultura*, 21, 151–176. <https://doi.org/10.4000/cultura.3123>
- Shemilt, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history. In Portal, C. (Eds.), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 39-61). The Falmer Press.
- Silva, K. V. & Silva, M. H. (2009). *Dicionário de Conceitos Históricos*. (2nd ed.). Editora Contexto.
- Silva, M. da C., Mendes, B., Nicolini, C. (2021) A aula-oficina e suas possibilidades: vinte anos depois, 1999-2019. In L. A. M., Alves, M. Gago & M. Lagarto (Coord.), *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 101-114). CITCEM. <https://hdl.handle.net/10216/135729>
- Simão, A. C. G. (2015). Repensando a evidência histórica na construção do conhecimento histórico. *Diálogos – Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*, 19(1), 181-198. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305538472009>
- Simão, A. C. G. (2015). Repensando a evidência histórica na construção do conhecimento histórico. *Diálogos – Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*, 19(1), 181-198. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305538472009>
- Simão, A. C. G. L. L. (2007). *A construção de evidência histórica: concepções de alunos do 3.º ciclo do ensino básico e secundário* [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/7116>
- Soares, L. V. (2021). Educação Histórica: Considerações sobre sua prática em sala de aula. *Revista de Educação Histórica*, (22), 73-80. <https://lapeduh.files.wordpress.com/2021/08/reduh-22-1.pdf>
- Solé, G. (2014). O Património arqueológico como recurso para o desenvolvimento da consciência histórica e patrimonial: um estudo com os alunos universitários da Licenciatura de Educação Básica. In G. Solé (Org.), *Educação Patrimonial: Novos Desafios Pedagógicos* (pp. 93-122). Centro de Investigação em Educação (CIED) Instituto de Educação, Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/31352>
- Tessadori, P. (2014). O homem novo do fascismo italiano e do estado novo português [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/15449>
- Thomson, O. (2000). Uma história da Propaganda (ed. 1). Temas e Debates.
- Zamponi, S. F. (2003). *Lo spettacolo del fascismo*. Rubbettino Editore.
- Zizek, S. (2002). Did somebody say totalitarianism? Five interventions in the (mis)use of a notion. Verso.

Apêndices

Apêndice 1 - Ficha de levantamento de Ideias Prévias



Levantamento de Ideias Prévias

12.º Ano de Escolaridade Turma:
Janeiro de 2023

Nome: _____

Número: _____



Define os seguintes
conceitos:

O que entendes por nacionalismo?	
O que entendes por repressão?	
O que entendes por propaganda?	

Para além destas, importa igualmente saber:

- O que são fontes históricas?



Levantamento de Ideias Prévias

12.º Ano de Escolaridade Turma:
Janeiro de 2023

Nome: _____

Número: _____

- A propaganda pode ser considerada uma fonte histórica?

- Se usarmos a propaganda como fonte histórica, que cuidados temos de ter?

Bom Trabalho!

Apêndice 2 - Ficha de trabalho n.º 1

12.º Ano de Escolaridade Turma:
Janeiro de 2023

Nome: _____

Número: _____

Fonte 1 – “A Lição de Salazar”, cartaz de uma série editada em 1938 pelo Secretariado da Propaganda Nacional



Fonte 2 – Um clássico de 24 de Abril. Hugo van der Ding, humorista, 24/04/2021



Partindo destas imagens, **de forma escrita e individual** responde às seguintes questões:

- Que tipo de fontes são? Oficiais, não oficiais, públicas, privadas,...? Justifica.

- O que veem:

- a. Na fonte 1;

- b. Na fonte 2.

- De que forma, a frase presente no canto inferior esquerdo da fonte 1, espelha a sociedade conservadora deste período?

-
-
- O que representa o ambiente rural da fonte 1? Justifica.
-
-
-
-

- A que público se dirigem estas duas fontes?
-
-
-
-

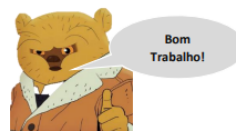
- Quais as intenções das duas ilustrações? Justifica.
-
-
-
-

- A fonte 1 tem uma grande imagem, mas apenas um breve e simples texto. Qual seria o significado para a utilização da imagem durante o Estado Novo?
-
-
-
-

-
- Comparando as duas imagens, será a "Lição de Salazar", retratada na fonte 1, uma representação realista da realidade vivida à época? Justifica.
-
-
-
-

Após a visualização do vídeo, **escrito e a pares**, coloquem em cada um dos retângulos aquilo que compreenderem da "Mensagem propagandística" e da "Realidade".

Mensagem propagandística:	Realidade:



Apêndice 3 - Recorte de diapositivos com excerto do documentário e fontes analisadas na primeira aula da IPS



Fonte 4 – É preciso amar e conhecer Portugal

“É preciso amar e conhecer Portugal – no seu passado de grandeza heroica, no seu presente de possibilidades materiais e morais”.

Salazar, O Homem e a sua Obra – Prefácio – Empresa Nacional de Publicidade, 1933 (1ª ed.)



Fonte 5 – As grandes certezas

Às almas dilaceradas pela dúvida e o negativismo do século, procurámos restituir o conforto das grandes certezas. Não discutimos Deus e a virtude; não discutimos a Pátria e a sua História; não discutimos a autoridade e o seu prestígio, não discutimos a família e a sua moral; não discutimos a glória do trabalho e o seu dever.

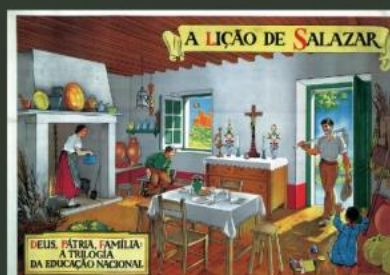
Discurso de Salazar, 28 de maio de 1936, in A. Oliveira Salazar, *op. cit.*, pp. 337-338



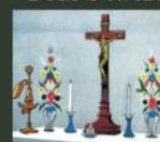
Pátria e História



Família e moral



Deus e virtude



Infância e doutrina



Apêndice 4 - Rubrica de avaliação do trabalho de grupo

Rubrica de avaliação do trabalho de grupo

Nome: _____ Nº _____ Turma _____

Objeto de avaliação/Critérios	Ponderação	Autoavaliação						
Relevância e qualidade científica do material	20%							
Seleção e tratamento da informação	20%							
Criatividade	15%							
Responsabilidade pelas tarefas realizadas	10%							
Participação e cidadania	10%							
Apresentação oral	25%							

Apêndice 5 - Conjunto das fontes históricas e questões a realizar em grupo

Deus e Virtude

Fonte 1 – Bilhete postal com reprodução de cartaz do Estado Novo



Fonte 2 - Ilustração figurativa da defesa de Lisboa, militar e religiosa

Todos juntos lá na cerca. Jesus
erguido a cruz. Dado graças
ao Senhor. Que a vitória lhes
quis dar.

E lá na torre mais alto.
Uma cruz e a muralha
Que Lisboa é dos cristãos. Que
a subterram conquistar.



Fonte 3 – Oração em que se agradece a interceção divina no atentado bombista contra Salazar em 1937

Dr. António de Oliveira Salazar
Salvador da Nação Portuguesa

No dia da Rainha Santa Isabel, a 4 de julho de 1937, pelas 18 h, e 20 m, foi miraculosamente salvo dum infernal ataque cometido contra a sua vida.

PRECES

v. Haja paz, ó Deus, pelo vosso poder.
x. E abundância em nossas coisas.
v. Pódeis merecimento e graças da Rainha Santa Isabel.
x. São propício, Senhor, ao vosso povo.
v. Oremos pelo nosso chefe Salazar.
x. O senhor o conserve, e lhe conceda longa vida, e lhe dê felicidade sobre a terra, e não o abandone jamais as cidades dos seus súditos.

P. N. A. M. G. P.
(Concedidos ao dia de hoje e a todos os dias)

1937 ANTONIO DE OLIVEIRA SALAZAR
Cidade, 28 de Julho de 1937.
† António Ribeiro de Castro,
Casa Imaculada da Conceição — Póvoa

TUDO PELA NAÇÃO

Fonte 4 – Portugal nasceu à sombra da Igreja

"Portugal nasceu à sombra da Igreja", era esta uma das frases-chave usadas pelo Estado Novo como justificação para o traço dominante do carácter dos portugueses. Seria também esse o argumento para defender a unidade moral da Nação. A Santa Sé, por sua vez, daria inúmeros passos de bom relacionamento com Portugal, quer propriamente com a Igreja, quer com o regime.

Filipe Serra, A imagem nos manuais do ensino primário do Estado Novo, 2005, vol. 21

Fonte 5 – Excerto do poema Maldição

Falas do Céu, como um doutor no templo,
mas tu, encarnação e vivo exemplo
da hipocrisia vil dos fariseus,
pelos sagrados laços que desunes,
pelos teus crimes, até hoje impunes,
roubas ao tempo crente a fé em Deus.

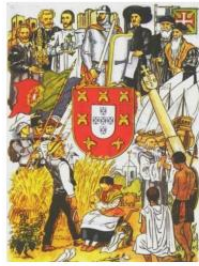
Excerto do poema *Maldição*, de Jaime Cortesão, 1972

- Questões para o tema: **Deus e Virtude**.

- O que se encontra representado na fonte 1?
- O que é observável na fonte 2?
- O que podem saber a partir da observação da fonte 1 e 2?
- Quem terá produzido as fontes 1 e 2? Justifica.
- Qual a relação entre a fonte 3 e o título deste guião de trabalho? Justifica.
- Quem terá produzido a fonte 3?
- Qual a função das fontes 1, 2 e 3 no período em que foram criadas? Justifica.
- Qual a importância das fontes 1, 2 e 3 para o estudo do Estado Novo?
- Qual a perspectiva do autor da fonte 4.
- O que nos mostra a fonte 5, relativamente ao contexto existente à época?
- Qual seria a posição política do autor da fonte 5?
- Qual/quais fontes terão maior validade para a compreensão do contexto da época? Justifica.
- Que questões gostariam de colocar à(s) fonte(s)?
- Quais das fontes analisadas consideram mais importantes para a compreensão do tema?

Pátria e História

Fonte 1 – Mitificação da História de Portugal



Fonte 2 – Cartaz de 1935, mostrando Salazar como o "Salvador da Pátria"



Fonte 3 – A Propaganda

(...) o regime definira um discurso propagandístico claro, agressivo, fundamentador de uma «nova ordem», procedendo, para tal, quer à revisão purificadora e autolegitimadora da memória histórica, quer à fabricação de um conceito integrador e unificador de «cultura popular» (...)

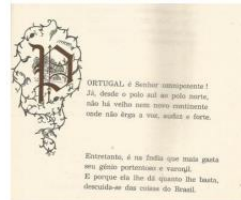
Fernando Rosas, O salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo 2001, pp. 1033-1034).

Fonte 5 – Excerto do poema Maldição

A este claro Povo, herói dos povos,
que deu ao Mundo mundos novos,
mais estrelas ao Céu, mais luz ao dia;
a este livre e luminoso Apolo
atas as mãos, os pés e o colo
e encerras numa lóbrega enxovia.

Excerto do poema *Maldição*, de Jaime Cortesão, 1972

Fonte 4 – Ronda de Glória (1940)



• Questões para o tema: **Pátria e História.**

- O que é que se encontra representado na fonte 1?
- De que forma se encontra representado Salazar na fonte 2?
- Qual é a intenção da representação da fonte 2? Justifica.
- Será a fonte 2 uma fonte oficial ou clandestina?
- O que será a «cultura popular» referida pelo autor da fonte 3?
- De que forma o tema abordado na fonte 3 se relaciona com as fontes 1 e 2?
- A que período da história portuguesa se refere a fonte 4 e qual a importância do mesmo no regime do Estado Novo?
- Qual é a temática abordada na fonte 5?
- Qual é a perspectiva do autor da fonte 5?
- Qual das fontes traduz melhor a relação entre a História e o regime vigente à época? Justifica.
- Qual das fontes terá maior validade para a compreensão do contexto da época? Justifica.
- Que questões gostariam de colocar às fontes?

Família e moral

Fonte 1 – Os anos da mãe



Fonte 2 - A mulher ideal, Do livro Mocidade Feminina Portuguesa, de Irene Flunser Pimente



Fonte 3 – O papel da mulher na família

O papel da mulher, dedicada à família, boa mãe, boa esposa, corresponde claramente aos desígnios do regime. A Mãe funcionava como um pilar de sensibilidade, aliado à vertente de disciplina e autoridade do Pai, surgindo depois a Família, vista esta igualmente como um suporte político e organizacional do Estado Novo.

Filipe Serra, *A imagem nos manuais do ensino primário do Estado Novo*, 2005, vol. 21

Fonte 4 – Ronda de Gloria (1940)

Até no nome másculo, o Destino
nos pôs, na Europa, em plano excepcional:
das mais Nações, o nome é feminino
— o único varão, é Portugal!

- Questões para o tema: **Família e Moral.**

- O que se encontra representado na imagem da fonte 1?
- Qual é o assunto do texto da fonte 1?
- Onde foi inicialmente publicada a fonte 2?
- Segundo a fonte 2, quais as características necessárias a um homem para ter uma mulher ideal?
- Como é que a fonte 2 espelha a sociedade em que foi produzida?
- Qual é a perspetiva do autor da fonte 3?
- Segundo a fonte 4, qual era o motivo que tornava o nosso país excecional?
- Qual é o significado da fonte 4 para a compreensão do papel da mulher no Estado Novo?
- Qual das fontes terá maior validade para a compreensão do contexto da época? Justifica.
- Que questões gostariam de colocar às fontes?

Infância e doutrina

Fonte 1 – Caderno escolar



Fonte 2 - Livro de Leitura para a 4.ª Classe do Ensino Primário, ilustração de Fernando Bento, Livraria Avis, Porto



Fonte 3 – O trabalho infantil no Estado Novo

Manuel Vicente recorda: «Com 9 anos fui cuidar de vacas: fazia a limpeza das instalações e as camas dos animais. Não ia a casa. Só aos 46 anos fiz a 4ª classe.»

Rogério Arraiolos acrescenta: «Gostava muito de ter estudado mais, mas com 11 anos fui guardar porcos. Estive 6 meses sem ver a minha mãe. Nunca tomei banho!»

Gertrudes Calção descreve pausadamente, de modo a conter a emoção: «Fui à escola com livros sempre emprestados. Demorava uma hora para lá chegar. Para o almoço levava um bocadinho de pão com boletas [bolotas].»

Francisco Cantanhede, professor e escritor português. *O cavador que lia livros no tempo de Salazar*, 2019.

Fonte 4 – Mocidade Portuguesa – Preparando para a Vida

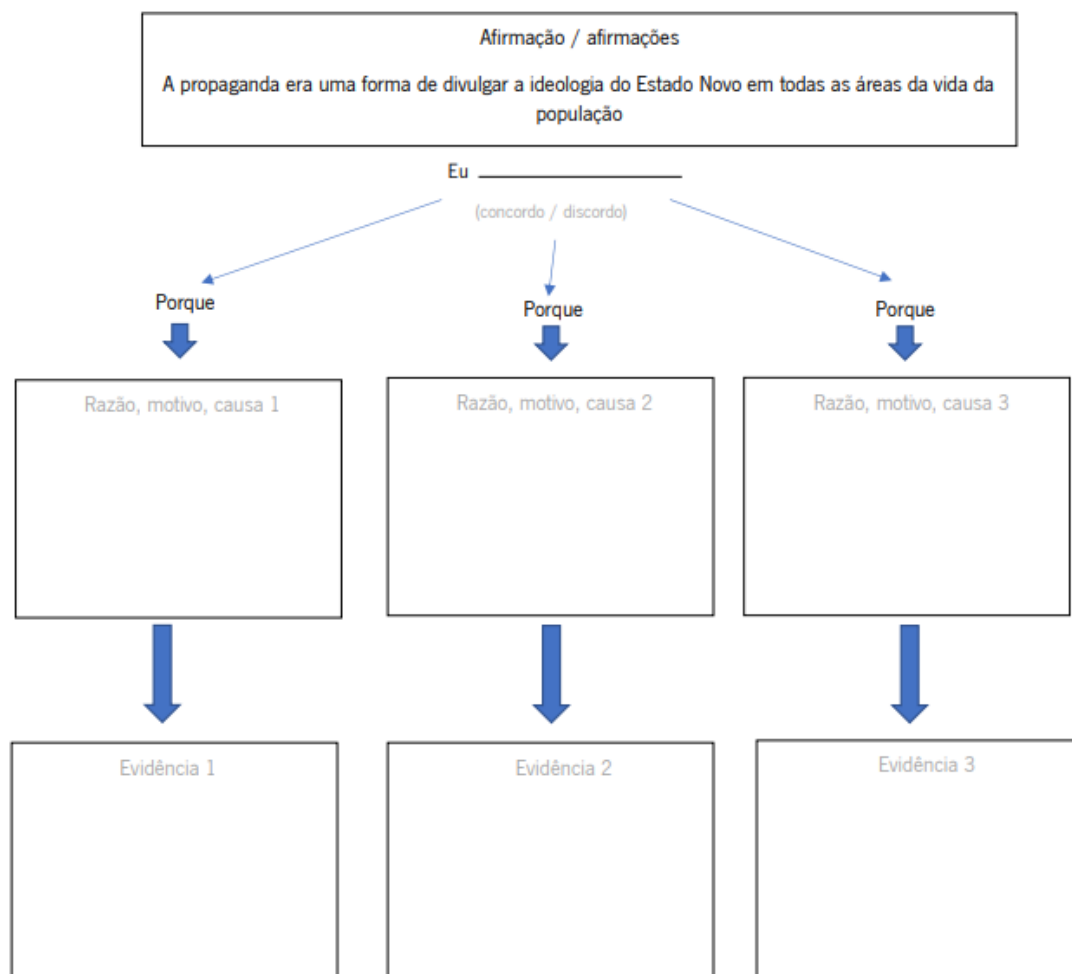


• Questões para o tema: **Infância e doutrina.**

- O que se encontra representado nas fontes 1 e 2?
- Qual é a intenção das imagens das fontes 1 e 2 na capa de cadernos/livros escolares?
- O que é que nos mostra a fonte 3?
- Que tipo de fonte será a fonte 3?
- O que é que nos mostra a fonte 4 relativamente à:
 - a. Família.
 - b. Patriotismo.
 - c. Educação
- Qual é a audiência das fontes 1, 2 e 4?
- Identificam alguma(s) diferenças entre aquilo que é relatado na fonte 3 e aquilo que é apresentado nas fontes 1, 2 e 4? Justifica.
- Qual das fontes terá maior validade para a compreensão do contexto da época? Justifica.
- Que questões gostariam de colocar às fontes?

Apêndice 6 - Ficha de metacognição

s).



- Concluído o trabalho, quais foram para ti as fontes mais uteis:
 - a) as fontes escritas?
 - b) as fontes iconográficas?Justifica a tua opção.
- Que significado atribuirias à expressão “uma imagem vale mais do que mil palavras?”.

Apêndice 7 - Plano de aula detalhado das duas aulas resultantes da implementação da IPS

Plano de aula: Aula nº 1 e 2

Professor: José Lopes / Disciplina: História / Ano de escolaridade: 12º ano / Turma: E e F / ⌚ 90+90 minutos

Tema	Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX	Conceitos substantivos
Subtema	Portugal: o Estado Novo	- Nacionalismo; - Repressão; - Propaganda; - Publicidade.
Objetivo(s)	- Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado; - Pesquisar, de forma autónoma mas planificada, informação relevante para o assunto em estudo; - Desenvolver a autonomia pessoal e o trabalho em grupo dos estudantes.	
	Conceito metahistórico	
		- Evidência.
Sumário da 1ª aula	A Propaganda no Estado Novo. Elaboração de uma ficha de trabalho e início da atividade colaborativa com a análise de diversas fontes históricas.	
Sumário da 2ª aula	Continuação do trabalho realizado na aula anterior. Trabalho colaborativo: elaboração de uma cartolina referente à propaganda do Estado Novo.	
Aprendizagens Essenciais		Questões orientadoras
- Caracterizar a política cultural do regime.		- Os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a propaganda do Estado Novo são profundos? - O estudante é capaz de utilizar as fontes históricas para inferir o passado? - O estudante é capaz de estabelecer uma lógica entre as diferentes fontes históricas, explicando a importância de cada uma destas no Estado Novo?

Operacionalização e estratégias pedagógicas		
Numa aula anterior às aulas desenvolvidas neste plano, será entregue uma ficha de levantamento de ideias prévias para que a mesma seja realizada de forma individual por todos os estudantes, de modo a que posteriormente o professor saiba em que ponto estes se encontram relativamente aos futuros conteúdos a lecionar. A ficha englobará não só questões dos conteúdos substantivos referentes ao tema do Estado Novo, como também questões focalizadas no conceito metahistórico a trabalhar, neste caso evidência histórica. No que concerne às questões substantivas, estas serão colocadas de forma direta: “O que entendes por nacionalismo?”, “O que entendes por repressão?”, “O que entendes por propaganda?”, já as questões referentes ao conceito metahistórico estarão implícitas nas questões sobre as fontes históricas: “O que são fontes históricas?”, “A propaganda pode ser considerada uma fonte histórica?”, “Se usarmos a propaganda como fonte histórica, que cuidados temos de ter?”. Posteriormente o professor irá recolher a categorização das ideias prévias para uma análise e adaptação da aula a essas mesmas ideias.		
Primeira aula – Duração: 90 minutos		
Primeiro momento:	Tempo	Recursos
Num primeiro momento, o professor liga o projetor de modo a que tudo se encontre preparado aquando da chegada dos estudantes à sala de aula. Em seguida, aguarda a entrada de todos os estudantes na sala de aula, para que a aula se inicie de forma ordeira e silenciosa. Após este momento, será escrito o sumário no quadro e será divulgado aos estudantes o tema que estes irão trabalhar ao longo da presente aula e da aula seguinte. Caso algum estudante apresente dúvidas relativamente ao tema a trabalhar, estas serão prontamente esclarecidas neste momento inicial.	5 min.	Projetor.
Desenvolvimento:		
1. No primeiro momento da aula, concluída a introdução da temática a lecionar, será entregue, a todos os estudantes, uma ficha de trabalho individual referente a duas imagens do cartaz “A Lição de Salazar”. Uma das imagens encontra-se igual à original (fonte 1) e a segunda imagem foi alterada e republicada em 2021 (fonte 2). Esta ficha é composta por um conjunto de questões que tem como principal intuito focalizar o olhar dos estudantes, de modo a que estes analisem	35 min.	Caneta, lápis.

detalhadamente cada uma das imagens presentes na ficha de trabalho e esclareçam quais as diferenças entre ambas. Para isso, serão colocadas diversas questões, como por exemplo: “O que veem? / Na fonte 1/ Na fonte 2”; “O que representa o ambiente rural da fonte 1?”; “A que público se dirigem estas fontes?”; “Quais as intenções das ilustrações?”; “Comparando as duas imagens, será a “Lição de Salazar”, retratada na fonte 1, uma representação realista da realidade vivida à época?”. Após todos os estudantes terminarem esta ficha de trabalho, partiremos para um segundo momento numa modalidade ligeiramente diferente.		
2. Num segundo momento, será apresentado um pequeno excerto do documentário “Como era Portugal antes da Democracia” (fonte 3) (https://www.youtube.com/watch?v=RBBUgAdiKEs). Este terá como função principal, mostrar, através de imagens e relatos da população, a situação real vivida por grande parte dos portugueses durante o período do Estado Novo e servirá como fonte contrastante à mensagem oficial apresentada na fonte 1. Durante a visualização do documentário, o professor coloca questões aos estudantes sobre aquilo que estes estão a ver, focando as questões nas diferenças entre estes relatos e aquilo que é visível na primeira imagem analisada na fonte 1.	15 min.	Projektor.
3. Após a análise das três fontes (fonte 1, 2 e 3), retornando à ficha de trabalho entregue no início da aula, os estudantes, novamente de forma escrita, mas agora a pares, deverão realizar a última questão da ficha de trabalho, colocando em cada um dos retângulos presentes na mesma, aquilo que compreenderam da “Mensagem propagandística” e da “Realidade”. Este exercício pretende elucidar os estudantes para as principais diferenças entre as fontes, sendo igualmente um momento de consolidação de ideias relativamente à política propagandística do regime, pretendendo-se assim que estes coloquem as suas principais conclusões relativamente à dicotomia entre aquilo que era propaganda e aquilo que era a realidade.	15 min.	Caneta, lápis.

4. No quarto momento da aula, após todos os grupos finalizarem a tarefa anterior, serão projetadas duas novas fontes no quadro (fonte 4 e 5) e serão colocadas novas perguntas, onde os estudantes terão de interpretar as fontes e relacioná-las com aquilo que foi debatido anteriormente. Este momento decorrerá de forma oral e em grande turma. As fontes aqui analisadas (fonte 4 e 5), contrariamente às anteriores, serão fontes escritas, sendo uma delas um excerto de um texto e a outra um excerto de um discurso de António Oliveira Salazar. De modo a trabalhar diretamente o conceito metahistórico com os estudantes, serão realizadas, de forma oral, as seguintes questões: “Em que ano as fontes 4 e 5 foram produzidas?”; “O que entendes pelas “possibilidades materiais e morais” presentes na fonte 4?”; “Quais “As grandes certezas” presentes na fonte 5?”; “Consideras que estas fontes se relacionam com a fonte analisada anteriormente (Fonte 1)?”; “Identifiquem 5 palavras, em ambos os textos, que justifiquem a vossa resposta anterior”.	15 min.	Projektor.
5. No quinto e último momento da aula, será pedido aos estudantes que se organizem em quatro grupos de sete elementos (o número de elementos por grupo pode variar dependendo do número de estudantes na aula) para que seja atribuída a tarefa final desta primeira aula. Constituídos os grupos, cada um deles partirá para a análise de diferentes propagandas referentes aos principais tópicos presentes no cartaz da fonte 1. Assim, os temas serão: Deus e virtude – o papel da religião na propaganda estadonovista; Pátria e História – a apropriação da História como mensagem; Família e moral – a figura da mulher na sociedade da época; Infância e doutrina – o papel do Estado Novo na educação dos jovens. Os subtemas de cada uma das diferentes temáticas serão fornecidos exclusivamente ao grupo que irá trabalhar o tema em questão, para que os restantes grupos não tenham informações concretas do que irá ser trabalhado. Após todos os estudantes se encontrarem na posse das suas respetivas fontes históricas, será distribuída uma pequena ficha com algumas questões alusivas às fontes a trabalhar, como são exemplo as questões do grupo Deus e Virtude: “O que se encontra representado na fonte 1?”; “O que é observável na fonte 2?”; “Qual a relação entre a fonte 3 e o título deste guião de trabalho?”; “Qual a importância das fontes 1, 2 e 3 para o estudo do Estado Novo?”.	25 min.	Projektor, caneta, lápis, papel.

Segunda aula – Duração 90 minutos		
Primeiro momento: Num primeiro momento, o professor liga o projetor de modo a que tudo se encontre preparado aquando da chegada dos estudantes à sala de aula. De seguida, aguarda a entrada de todos os estudantes na sala de aula, para que a aula se inicie de forma ordeira e silenciosa. Após este momento, será escrito o sumário no quadro e será divulgado aos estudantes o tema que estes irão trabalhar ao longo da presente aula e da aula seguinte. Como esta segunda aula será uma continuação dos trabalhos colaborativos iniciados na aula transata, este primeiro momento servirá também para os estudantes se reunirem em grupo e organizarem todos os materiais necessários para a elaboração das cartolinas.	5 min.	Projetor.
Desenvolvimento: 1. Para dar início à aula, o professor projeta novamente a imagem do cartaz propagandístico “A lição de Salazar”. Posto isto, os estudantes, já reunidos nos seus respetivos grupos, terminam o questionário iniciado na aula anterior. 2. Após o término do questionário, o professor pede que todos os grupos iniciem a elaboração do trabalho na cartolina, onde expliquem aquilo que compreenderam das fontes analisadas. No seguimento da reflexão anterior, os estudantes devem focalizar a sua atenção na análise já realizada, de modo a conseguirem extrair toda a informação contida nas fontes. O objetivo final desta atividade consistirá na apresentação, por parte de cada um dos grupos, do seu tema em cartolina, para que as cartolinas sejam posteriormente colocadas nas paredes da sala de aula. 3. Terminada a elaboração de todas as cartolinas, será pedido que, por ordem, os grupos iniciem as suas apresentações, sendo que, no final das apresentações serão colocadas perguntas aos membros do grupo, podendo ser colocadas não só pelo professor mas também pelos restantes estudantes da turma.	10 min. 25 min. 20 min.	Projetor, papel, caneta. Projetor, caneta, lápis, cartolina, marcadores, tesoura, fita-cola.

4. Com todas as apresentações terminadas, e as respetivas cartolinas coladas na parede da sala, os estudantes serão desafiados a completar uma outra tarefa, a ficha de metacognição. Esta tarefa será realizada de forma individual e por escrito. Os estudantes encontrarão uma ficha composta por um esquema com uma questão principal: “A propaganda era uma forma de divulgar a ideologia no Estado Novo em todas as áreas da vida da população”, devendo identificar se concordam ou não com esta afirmação. Em resultado da resposta, devem completar os três espaços abaixo, onde devem colocar “Razão, motivo, causa” de concordarem ou não, e, em seguida, três evidências que justifiquem a sua afirmação. Esta ficha termina com um conjunto de questões subjetivas, tais como: “Concluído o trabalho, quais foram, para ti, as fontes mais úteis: a) as fontes escritas/ b) as fontes iconográficas” e “Que significado atribuirias à expressão “uma imagem vale mais que mil palavras”.	30 min.	Papel, caneta.
Síntese: Concluída a ficha de metacognição, o professor recolhe todos os materiais utilizados ao longo da aula (ficha de trabalho e material de escrita). O professor questionará os estudantes sobre eventuais dúvidas que estes possam ter no final da aula. Caso nenhum estudante apresente dúvidas, o professor finaliza a aula.	5 min.	
Avaliação: A avaliação será formativa. Serão avaliados todos os materiais construídos nas aulas e a participação dos estudantes nos diferentes momentos da aula, bem como a progressão das suas ideias. Será fornecida uma ficha de avaliação dos trabalhos de grupo, a cada um dos estudantes, para que se avaliem a si e ao seu grupo, atribuindo um valor de 1 a 5, sendo 1 insuficiente e 5 excelente.		